

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial: Área de Cognição e Motricidade

A Importância da Expressão Plástica no Desenvolvimento de Crianças com Síndrome de Down

Isabel Maria de Almeida Correia Campos

Coimbra, 2015

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Isabel Maria de Almeida Correia Campos

A Importância da Expressão Plástica no Desenvolvimento de Crianças com Síndrome de Down

Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Área de Cognição e Motricidade
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Presidente: Prof. Doutor João Luis Pimentel Vaz

Arguente: Prof. Doutora Cátia Andreia Ferreira Assunção

Orientador: Prof. Doutor Bartolomeu Adalberto Figueiredo Paiva

Data da realização da Prova Pública: 15 de julho de 2015

Classificação: 16 valores

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Bartolomeu Paiva pelos ensinamentos, pelas sugestões e pela disponibilidade que sempre demonstrou ao longo deste trabalho.

A todos os professores e colegas do Mestrado, um agradecimento pelos conhecimentos que contribuíram para a minha valorização profissional e pessoal.

A todas as minhas colegas/amigas de trabalho que direta ou indiretamente e das mais variadas formas me apoiaram durante este percurso.

Ao Aurélio, meu marido, e aos meus filhos João e Diogo, por todo o apoio, paciência, espera e confiança, dando-me força e determinação para poder chegar ao fim desta caminhada.

A todos, um muito obrigado.

Resumo

A Importância da Expressão Plástica no Desenvolvimento de Crianças com Síndrome de Down

A inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na sala de aula é uma realidade atual, pelo que é emergente compreender a melhor forma de proporcionar a estas crianças uma integração efetiva na escola e, nessa condição, desenvolverem as suas diferentes capacidades.

A Expressão Plástica, enquanto área disciplinar artística constante do Currículo Específico Individual dos alunos com NEE de caráter permanente é, na nossa opinião, uma área que privilegiando a expressão livre e a inclusão, contribuiu para a concretização de aprendizagens que promovem a superação de dificuldades manifestadas por esses alunos.

O presente estudo, enquadrado na área da *Educação Especial* e centrado no caso de uma criança com Síndrome de Down em contexto de sala de aula e em situação de acompanhamento individualizado nas disciplinas de Educação Visual e Artes Plásticas, pretende dar resposta à seguinte questão fundamental: Que importância poderá assumir a Expressão Plástica no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down?

Sob o ponto de vista metodológico, o estudo enquadra-se no modelo de investigação designado por estudo de caso, numa abordagem de tipo qualitativo, sendo que não podendo generalizar-se os resultados obtidos a todos os casos similares, pode contudo fornecer pistas extrapoláveis e adaptáveis a casos semelhantes.

Palavras-chave: Educação, Expressão Plástica, Síndrome de Down, Desenvolvimento e Inclusão

Summary

The importance of Plastic Expression in the development of children with Down syndrome

The inclusion of children with special educational needs (SEN) in the classroom is a current reality, so it is emerging to understand the best way to give these children an effective integration in school, so that they can develop their different capacities.

The Plastic Expression, being a subject that makes part of the students curriculum with SEN is, in our opinion, an area that while privileging free expression and inclusion, contributed to learning achievements that help these students to overcome their difficulties..

The present study, based on special education and on the case of a child with Down syndrome in classroom context and with a individual monitoring in subjects like Visual and Plastic Arts, intends to respond to the following fundamental question: what difference can take the Plastic Expression in the development of a child with Down syndrome?

As far as a methodological perspective concerns, the present study is part of the research model for case study, a qualitative approach, and its results cannot be generalized to all similar cases. It can, however, provide extrapolated and adaptable clues to similar cases.

Keywords: Education, Plastic Expression, Down syndrome, Development and Inclusion

Introdução	3
------------------	---

Parte I – Quadro Teórico e Fundamentação do Estudo

Capítulo um – Educação e Arte

1.1. Educação e a sua dimensão integradora	11
1.2. O papel inclusivo da Educação Especial	15
1.3. Arte e Educação Artística	19
1.4. A expressão artística na criança	24

Capítulo dois – Síndrome de Down

2.1. Síndrome de Down - Trissomia 21	31
2.1.1. Tipos de Trissomia 21	32
2.2. Características de crianças com Síndrome de Down	32
2.2.1. Características físicas	33
2.2.2. Características cognitivas	34
2.3. O desenvolvimento na criança com Síndrome de Down	35
2.3.1. Percepção	36
2.3.2. Atenção	37
2.3.3. Memória	37
2.3.4. Linguagem/comunicação	38
2.3.5. Desempenho Psicomotor	39

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo três – Enquadramento e Objetivos do Estudo

3.1. Enquadramento	45
3.2. Problema	45
3.3. Objetivo geral do Estudo	46
3.4. Objetivos Específicos	46

Capítulo quatro – Metodologia e Aspetos Enquadradores

4.1. Metodologia	51
4.2. Orientações programáticas de Educação Visual e de Artes Plásticas	55
4.3. Caracterização do contexto e da participante no estudo	57
4.3.1. Caracterização da Escola	57
4.3.2. Caracterização da turma	63
4.3.3. Caracterização da participante	66
4.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados	69
4.5. Apresentação e análise dos dados	70
4.5.1. Análise descritiva das actividades e comportamentos reportada à participante, em contexto individual	71
4.5.2. Análise descritiva das atividades e comportamentos reportada à participante em contexto grupo/turma, na disciplina de Educação Visual	82
4.5.3. Análise descritiva das atividades e comportamentos reportada à participante em contexto grupo/turma, na disciplina de Artes Plásticas	89

Parte III – Considerações e conclusões finais

Considerações e conclusões finais	95
--	-----------

Referências bibliográficas

Bibliografia	103
Webgrafia	105
Legislação aplicável	106
Anexos	107

Abreviaturas

CRE – Centro Regional de Educação

EB2 – Escola Básica nº 2 de Condeixa-a-Nova

EB1 – Escola Básica nº1 de Condeixa-a-Nova

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EAM – Ensino de Apoio à Multideficiência

SD – Síndrome de Down

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QI – Quociente de Inteligência

UEE - Unidade de Ensino Estruturado

Lista de Figuras

Figura 1 – Entrada da EB2 de Condeixa-a-Nova

Figura 2 – Planta da Escola Básica nº 2 de Condeixa-a-Nova

Figura 3 – Edificação Bloco A

Figura 4 – Edificação Bloco B

Figura 5 – Edificação Bloco A

Figura 6 – Pavilhão Polidesportivo - Balneários

Figura 7 – Planta da Sala de Aula de Educação Visual e Artes Plásticas

Figura 8 – Estudo de cor

Figura 9 – Estudo da técnica do lápis de cor

Figura 10 – Estudo da técnica do lápis de cor (2)

Figura 11 – Representação de figuras geométricas por imitação

Figura 12 – Representação das figuras geométricas por memorização

Figura 13 – Pintura das figuras geométricas

Figura 14 – Pintura dos quadrados

Figura 15 – Representação das figuras geométricas (2)

Figura 16 – Modelação de sólidos geométricos

Figura 17 – Desenho da casa da aluna

Figura 18 – Seleção de uma casa através do computador

Figura 19 – Desenho da casa observada no computador

Figura 20 – Desenho de uma casa por memorização

Figura 21 – Representação de uma casa com peças de Tangram

Figura 22 – Representação de um quadrado através de peças de Tangram (1)

Figura 23 – Representação de um quadrado através de peças de Tangram (2)

Figura 24 – Representação de um quadrado através de peças de Tangram (3)

Figura 25 – Utilização do computador

Figura 26 – Desenho de um rapaz e de uma rapariga

Figura 27 – Desenho de família

Figura 28 – Desenho do pai e da mãe

Figura 29 – Desenho de um rapaz

Figura 30 – Desenho do seu rosto

Figura 31 – Desenho de uma rapariga

Figura 32 – Modelação da figura humana em plasticina

Figura 33 – Figura humana em plasticina

Figura 34 – Rolinhos de plasticina

Figura 35 – Modelação de uma flor

Figura 36 – Desenho de uma flor

Figura 37 – Recorte de uma flor

Figura 37 – Colagem de uma flor

Figura 39 – Registos no caderno (1)

Figura 40 – Registos no caderno (2)

Figura 41 – Execução de máscara de Carnaval

Figura 42 – Planificação de um sólido geométrico (recorte)

Figura 43 – Planificação de um sólido geométrico (pintura)

Figura 44 – Planificação de um sólido geométrico (aplicação de purpurinas)

Figura 45 – Representação do modelo antropométrico

Figura 46 – Desenho de figura humana a partir de um modelo

Figura 47 – Teste diagnóstico de Artes Plásticas

Figura 48 – Pintura de uma taça em chacota

Figura 49 – Pintura do suporte para incenso

Figura 50 – Lavagem dos materiais

Figura 51 – Pintura do boneco de neve

Figura 52 – Aplicação de tinta de chumbo

Figura 53 – Pintura em vidro

Figura 54 – Pintura em vidro (pote)

Figura 55 - Pintura em vidro (prato)

Figura 56 - Desenho e pintura

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Alunos ao abrigo do decreto-lei nº3/2008 matriculados entre 2011 a 2014

Gráfico 2 - Balanço do Sucesso/Insucesso dos alunos NEE no ano letivo 2013-14

Organograma 1 – Operacionalização do processo de Avaliação e Intervenção

Quadro 1 - Distribuição dos alunos com NEE pelos diferentes ciclos de ensino/ano, de acordo com as respetivas medidas educativas constantes nos seus Programas Educativos

INTRODUÇÃO

O presente estudo, realizado no âmbito do curso de mestrado em Educação Especial – área de Cognição e Motricidade, tem como objetivo geral compreender a importância da Expressão Plástica no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down.

A integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula é uma realidade cada vez mais presente, pelo que se torna necessário compreender a melhor forma de ajudar estas crianças a beneficiarem de uma integração efetiva na escola em que se inserem e, nessa condição, desenvolverem as suas diferentes capacidades.

É com base nesta premissa que surge a adoção desta temática, uma vez que os alunos do 3º ciclo do ensino básico com Necessidades Educativas Especiais de caráter permanente têm no seu currículo, paralelamente aos colegas da turma onde estão inseridos, as disciplinas de educação artística e tecnológica, designadamente, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física, Artes Plásticas – entre outras, de acordo com diferentes opções curriculares.

Dada a formação da mestranda, inscrita na área das Artes Visuais, a abordagem desta temática resulta de uma motivação pessoal associada à necessidade e curiosidade em perceber, de uma forma mais sustentada, de que modo a Expressão Plástica pode influenciar o comportamento e o desenvolvimento de crianças com NEE.

Visando aquele objetivo, este estudo assume o caso de uma adolescente com Síndrome de Down, pelo que se tornou da maior importância conhecer e compreender as principais características da aluna, da sua problemática e, paralelamente, a determinação das suas capacidades expressivas, de modo a facilitar o estabelecimento de estratégias /atividades que viabilizem uma integração efetiva e benéfica ao seu desenvolvimento.

Definidos a temática e o enquadramento do estudo identifica-se o Problema:

- A integração de crianças com NEE é cada vez mais uma realidade na escola regular, integração nem sempre conseguida, pelo que importa identificar se as medidas implementadas, nomeadamente a frequência das disciplinas de Educação

Visual e de Artes Plásticas, serão as mais adequadas para responder satisfatoriamente às necessidades educativas destas crianças, contribuindo-se assim para o seu desenvolvimento.

Segundo Correia (1999), é esperado que o professor do ensino regular utilize estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com NEE e simultaneamente mantenha um programa eficaz para o resto do grupo/turma colaborando na integração social da classe. Ora, sem a formação necessária e o desconhecimento da problemática e a sua implicação no processo educativo da criança, os professores não podem prestar o apoio adequado nem responder às necessidades educativas da criança.

Uma vez que a Expressão Plástica é uma das disciplinas constantes do currículo específico individual dos alunos com NEE de caráter permanente, importa perceber se efetivamente a adoção curricular desta área disciplinar é relevante ao desenvolvimento destas crianças.

De acordo com a problemática enunciada foi definido o objetivo geral: “Perceber a importância e o papel da Expressão Plástica no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down”.

Na sequência do objetivo definido enunciam-se as seguintes questões de pesquisa, que nortearão o estudo:

- Em que medida as atividades gráficas/plásticas contribuem para o desenvolvimento psicomotor da criança?
- Em que medida as estratégias utilizadas em contexto grupo/turma e individualmente contribuem para o desenvolvimento da perceção, da atenção e memória da criança?
- Qual a influência que os diferentes contextos e situação escolares (espaço/grupo/turma/ individual) têm na modelação do comportamento da criança?
- Que importância poderá assumir a Expressão Plástica no desenvolvimento global da criança?

Metodologicamente o estudo enquadra-se numa abordagem de tipo qualitativo, enquadrando-se também no modelo de investigação conhecido como estudo de caso. Foi adotada esta metodologia por se considerar que o estudo procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Yin (2010) considera que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador é confrontado com situações complexas que dificultam a identificação das variáveis consideradas importantes; quando procura respostas para o “como?” e o “porquê?”; quando procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade; quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa e/ou do processo.

No que diz respeito às técnicas de investigação destinadas à recolha de dados, privilegiou-se a observação direta e participada, tendo como suporte fichas de observação, notas de campo, sínteses descritivas e o recurso à câmara fotográfica para recolha de imagens, de modo a poder traduzir com rigor a natureza dos acontecimentos mais significativos em contexto ecológico específico.

Este trabalho foi estruturado em três partes fundamentais: Quadro teórico e Fundamentação do Estudo, Estudo Empírico e Considerações e Conclusões Finais.

A primeira parte integra o capítulo “Educação e Arte”, que aborda reflexivamente os conceitos de educação, educação especial, arte, educação artística e expressão plástica. O capítulo dois “ Síndrome de Down”, de acordo com a literatura consultada, apresenta o conceito de Síndrome de Down, as características e o desenvolvimento das crianças com esta problemática.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico, englobando o capítulo três, “Enquadramento e objetivos do estudo” e no capítulo quatro, a metodologia adotada. Neste quarto capítulo é igualmente apresentada a caracterização do contexto e da participante no estudo, bem como as técnicas de recolha de dados.

Ainda nesta segunda parte e no último capítulo é apresentada a análise interpretativa dos dados decorrentes da aplicação das técnicas pré-definidas.

Na última parte são apresentadas as considerações e conclusões finais do estudo efetuado.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO E FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E ARTE

1.1. Educação e a sua dimensão integradora

No seu sentido amplo, educação integra os processos de ensinar e aprender orientados para uma finalidade última que é a de formar. Na raiz da palavra educação encontramos dois verbos latinos, *educare* (alimentar) e *educere* (conduzir para fora de), o que poderá explicar a diferença e a complementaridade entre duas abordagens sobre educação ao longo dos tempos. Na opinião de Kleining (1989), o verbo *educare* remete para os fundamentos da abordagem centrada no conteúdo, segundo o qual “(...) a educação se caracteriza em termos de objetivos sociais ou outros extrínsecos ao educando”. De acordo com a abordagem centrada no sujeito, que remete para o verbo *educere*, “(...) a educação é caracterizada em referência à natureza do educando”.¹

De acordo com uma certa consensualização sobre o conceito de educação, ela designa um processo que visa o desenvolvimento equilibrado do ser humano nos seus aspetos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade.² É um processo contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas proporcionando-lhe tomadas de decisão, de acordo com as suas capacidades e objetivos.

Ora, tendo por base os pressupostos que decorrem da tentativa de definição/conceptualização de educação, teremos que concluir que, falar sobre educação, é falar de sociedade – a qual vem repercutindo ao longo dos tempos grandes alterações nas políticas educativas, as quais estão intimamente ligadas às alterações sociais, económicas e culturais ocorridas na sociedade, com consequências indissociáveis no modelo educativo vigente.

Segundo Freire (2007) e corroborando a ideia anterior, não existe uma educação neutra: toda a educação é, em si, política. Na sua obra “Pedagogia da Autonomia”, o autor propõe uma pedagogia fundada na ética, no respeito pela dignidade e pela própria autonomia do educando. Segundo a visão de Freire, o educador deve proporcionar um ensino que estimule o educando a pensar, a refletir, a elaborar as

¹ Definição de «Educação», segundo a *Nova enciclopédia Larousse (1994)*. *Círculo de Leitores*.

² Definição de «Educação», segundo o *Dicionário Online da Porto Editora, Infopédia*.

suas próprias ideias de modo a possibilitar que este adquira conceitos e conhecimentos básicos capazes de o tornar crítico, uma vez que os conceitos e os conhecimentos se reelaboram no tempo, sendo impossível a apreensão de todo o saber na escola – donde se infere que o processo de formação se completa na confluência de múltiplas experiências, contextos e agentes, o que nos permite afirmar a condição de inacabamento do homem ao longo do seu processo de vida.

Partilhamos, como tal, deste mesmo quadro ideológico, no qual a constante mudança dos quadros sociais de referência, agora acentuada pelos efeitos globalizadores, impõe um permanente desafio à educação, a qual deverá ser capaz de se adaptar a essa “vertigem” propiciando o ato de pensar e desenvolvendo atividades práticas de modo a que as crianças e os jovens se tornem mais capazes, autónomos, criativos e, sobretudo, mais cidadãos.

Reforçando aquelas ideias e segundo Hargreaves (2004), vive-se um tempo de insegurança e de mutação acelerada nos campos da ciência e da tecnologia. A complexidade do mundo em que vivemos repercute-se na complexidade da escola atual, pelo que se espera que

“ (...) os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança ” (p.23).

Do mesmo modo, Alarcão (2001) refere que:

“Neste contexto de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, aponta-se a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida.” (p.10) – desígnio que curiosamente parece revelar alguma inversão nos últimos tempos.

É em face dos problemas atuais da escola que emerge a necessidade de uma reflexão permanente, uma leitura e interpretação atenta e antecipada dos acontecimentos para que se encontrem as estratégias mais adequadas a implementar. Por sua vez, o atual

quadro de mudança e desenvolvimento impõe que o professor, em permanência, se atualize e adquira novas competências, pelo que a formação contínua é essencial à melhoria dos níveis de desempenho profissional, como ainda ao nível da realização pessoal e da relação entre pares na construção de uma escola mais humanizada e mais capaz de responder aos desafios que os novos alunos colocam aos professores – de outro modo, poderemos estar a ser professores modernos de alunos pós-modernos (Paiva, 2014).

Nesta linha e de acordo com Alarcão, grande parte do tempo das crianças e jovens é passado na escola, pelo que se torna necessário também um olhar atento às condições que lhes são proporcionadas sob o ponto de vista das condições físicas e da relação humana – assim, de acordo com a autora,

“Nesta escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade ...” (p.11)

Ora, tendo em conta a diversidade existente em cada turma, o professor tem necessidade cada vez mais premente de conhecer os seus alunos sob o ponto de vista pessoal e social, recolhendo elementos que lhe permitam refletir sobre as suas características, interesses, saberes e dificuldades, e daí proceder a inferências que possa ter em consideração nas estratégias a adotar no processo de ensino/aprendizagem.

Esta preocupação orientada para a construção de uma escola inclusiva é, segundo Baptista (1999), um modelo gerador de sucesso para todos, contrariamente à ideia de escola/projeto isolado, descontextualizado daquilo que deve obedecer a um certo desígnio social e político. A inclusão deve assim implicar o desenvolvimento de conhecimentos, processos e ambientes encorajadores de aprendizagem, tanto ao nível dos interesses e condição do aluno no seu contexto de aprendizagem, como ainda ao nível do próprio sistema educativo. Espera-se assim que na sociedade atual a escola

seja democrática, que promova a tolerância e dê resposta a todos os alunos, isto é, uma escola

“ (...) onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Declaração de Salamanca, 1994).

Como decorre do princípio anterior, o objetivo primordial da educação inclusiva é, assim, o de assegurar o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças – perspetiva que está, sobretudo, centrada na condição da criança, em oposição a uma perspetiva orientada para um currículo rígido e prescritivo.

É por tudo isto que Nielsen (2011) defende que a *inclusão* pressupõe o atendimento a alunos com necessidades educativas especiais nas escolas e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas, devendo existir a preocupação de atender e de dar resposta à necessidade específica de todos os alunos, envolvendo a modificação de conteúdos e a consequente aplicação de diferentes estratégias.

Deste percurso à volta de uma temática sempre atual, com as premências e enredos reflexivos que a mesma suscita, consideramos que,

“ (...) importa que a escola, face à complexidade dos tempos em superação permanente, acentue a premência de um olhar sobre a realidade em transição e reforce a humanização da relação pedagógica e institucional, reivindicando os valores da ética e da estética num universo que, não abdicando de ninguém, garantirá um mundo mais sensível, mais coeso e mais próspero, contrariando desse modo, a inquietante possibilidade de ressurreição de uma certa idade” (Paiva, 2014, p. 112), que parece pairar sobre o horizonte.

1.2. O papel inclusivo da Educação Especial

Em Portugal, o ingresso na escolaridade por parte de todas as crianças e jovens foi uma das principais conquistas socioeducativas das últimas décadas. O sistema de ensino tornou-se acessível a todos desde os primeiros anos de escolaridade. Nos anos 90, a reforma do sistema educativo apresentou alguns aspetos importantes para a Educação Especial, nomeadamente, para a possibilidade de existência de uma *Avaliação Especializada*, de *Adaptações Curriculares* e de *Currículos Específicos Individuais*.

Em 1994 realizou-se em Salamanca uma Conferência Mundial da UNESCO sobre as Necessidades Educativas Especiais, tendo por tema principal o Acesso e Qualidade, visando um consenso mundial sobre as futuras orientações da educação para as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. O documento elaborado nesta conferência - Declaração de Salamanca - tinha como principal objetivo conseguir uma “Escola para Todos”, a qual integrasse todas as crianças, independentemente das suas diferenças e necessidades. Neste documento foi proclamado que todas as crianças e jovens com NEE devessem ter acesso às escolas regulares, as quais se deveriam adequar através de uma pedagogia centrada na criança, integrando meios mais eficazes para procurar dar resposta às necessidades destas crianças.

A integração deixou assim de envolver unicamente os alunos que cumpriam o currículo normal, para passar a considerar que uma mesma escola pudesse integrar projetos educativos diferenciados ou alternativos. Esta modificação teve profundas consequências, quer na organização das estratégias de intervenção dos professores de apoio, quer no papel da própria escola e dos professores do ensino regular. Deste modo, o trabalho do professor de apoio torna-se, por um lado, um recurso para os colegas do ensino regular e por outro como ensino direto proporcionado às crianças que dele necessitam. Neste processo, o aluno com Necessidades Educativas Especiais deixa de se ajustar à escola, para a própria escola se ajustar às suas necessidades específicas.

Segundo Correia (1999) o conceito de “educação integrada” está estreitamente relacionado com a noção de escola como contexto educativo aberto e diversificado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença. Segundo o autor, a inclusão deve ser tida assim como um conceito flexível, permitindo que um conjunto de opções seja considerado sempre que alguma situação o exija.

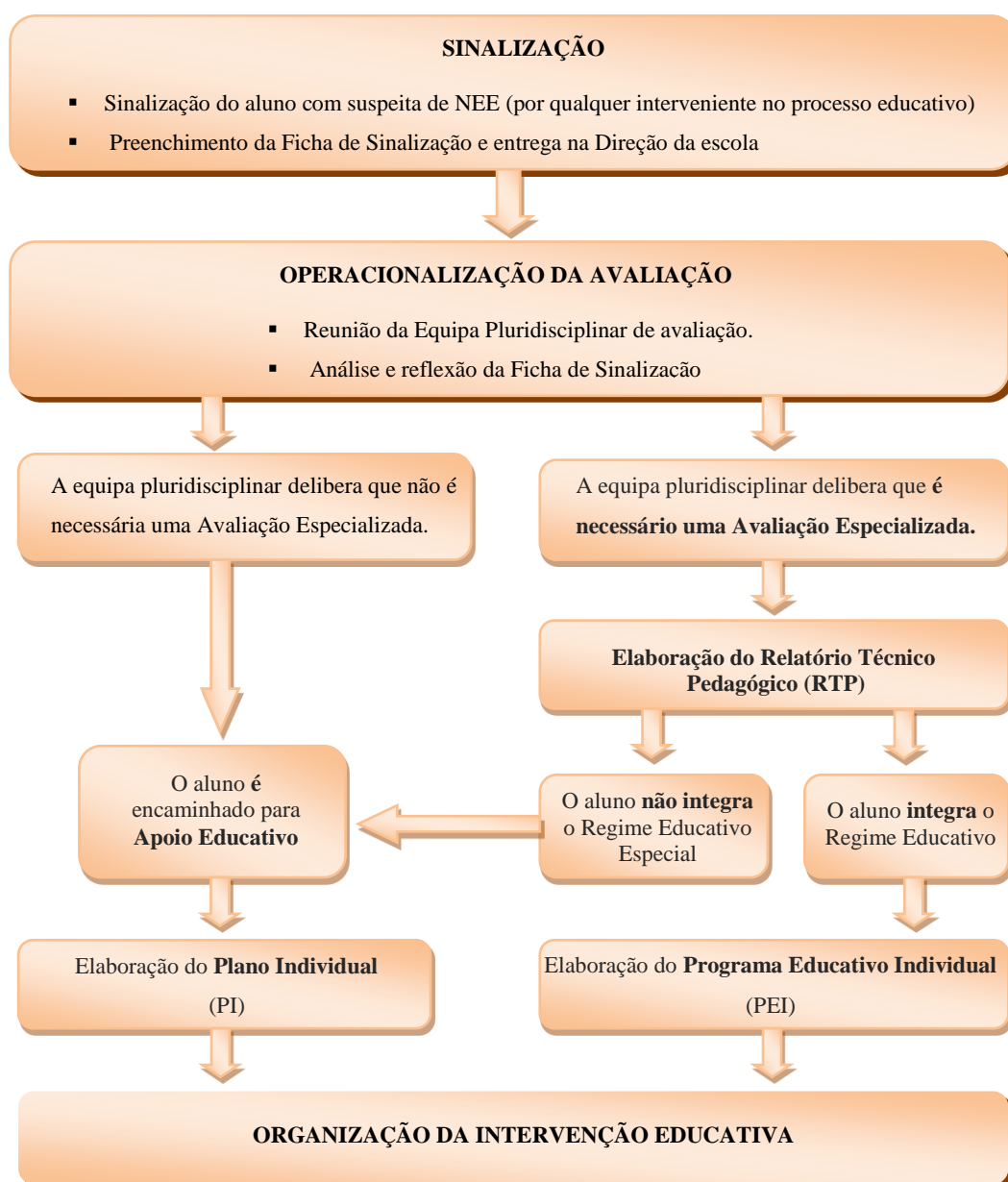
De acordo com o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, o conceito de “Educação Especial” abrange e define-se como um conjunto de recursos específicos (método de ensino, currículos adaptados, apoio de materiais ou de serviços de pessoal especializado), que

(...) pretende dar resposta adequada aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O objetivo da Educação Especial, para além da inclusão educativa e social, pretende ainda o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, consistindo assim na promoção da igualdade de oportunidades, na preparação para o prosseguimento de estudos ou ainda para uma adequada preparação para a vida profissional dos jovens com Necessidades Educativas Especiais nas condições acima descritas.

Segundo Correia (2008) os apoios especializados devem efetuar-se, sempre que possível, na classe regular e ter em conta não só os alunos, mas também a modificação dos ambientes de aprendizagem onde interagem. A estruturação dos ambientes de aprendizagem que promovem a inclusão é uma responsabilidade que deve ser partilhada por professores do ensino regular e do ensino especial, entre outros, pois a mera colocação dos alunos nas turmas não é suficiente para cumprir os objetivos da inclusão. A Educação Especial deve providenciar o despiste das crianças e jovens que dela carecem, o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

Os procedimentos de avaliação e referenciação correspondem a diversas etapas que passa a esquematizar-se, como consta no Roteiro para a Educação e Apoio Educativo do Centro Regional de Educação (CRE), Açores, que se apresenta seguidamente.



Organograma 1 - Operacionalização do Processo de Avaliação e Intervenção (in Roteiro para a Educação Especial e Apoio Educativo do CRE)

As medidas de apoio para as crianças com necessidades educativas especiais passam, na maioria dos casos, por estratégias educativas comuns a todos os alunos, baseadas nas técnicas de diferenciação e individualização da aprendizagem, sendo reduzido o número de alunos a requerer apoios específicos que não sejam considerados necessários para toda a turma.

O Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, prevê um conjunto de medidas educativas a implementar:

- a) Apoio Pedagógico Personalizado, o qual consiste no reforço das estratégias utilizadas no grupo/turma, ao nível da organização, do espaço e das atividades; no estímulo e reforço das competências/aptidões da aprendizagem; na antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados no seio do grupo/turma e no reforço e desenvolvimento de competências específicas;
- b) Adequações Curriculares individuais, tendo como padrão o currículo comum e que consiste na introdução de áreas curriculares específicas ou introdução de objetivos/conteúdos intermédios;
- c) Adequações no processo de matrícula que podem beneficiar (em situações excecionais e devidamente fundamentadas) do adiamento de matrícula no 1º ano; e podem efetuar a matrícula por disciplina, no 2º e 3º ciclo, e no ensino secundário, desde que se assegure a sequencialidade do regime educativo comum; podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas à sua problemática;
- d) Adequações no processo de Avaliação, cujas adequações curriculares individuais podem consistir na alteração do tipo de provas, instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação;
- e) Currículo Específico Individual que pressupõe alterações significativas no currículo comum (introdução, substituição e/ou eliminação de objetivos e conteúdos) de acordo com a funcionalidade do aluno. Inclui atividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, comunicação e organização

do processo de transição para a vida pós-escolar (prioritário) e conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno;

f) Tecnologias de apoio, cujos dispositivos facilitadores se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno.

O grande papel da formação em Educação Especial é o de instruir todos os professores a trabalhar de forma diferenciada com todos os alunos, cada um deles com características específicas, e a exigir um projeto e um acompanhamento individual. Neste sentido, cabe aos docentes a aplicação de práticas educativas diferenciadas e adequadas às especificidades de cada criança.

Segundo Roldão (2003), e mais uma vez acentuando-se a vocação inclusiva que a escola deve defender e oferecer, o ato educativo deve centrar-se numa diferenciação curricular integradora, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, à procura de diferentes vias escolares para dar resposta à diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos.

Nesta linha e de acordo com Baptista (1999), as finalidades e objetivos da educação são similares para todas as crianças, aquilo que é diferente é o apoio que é preciso dar a cada uma. Tornar a educação inclusiva é tornar a escola consciente da diferença como norma e a necessidade de reaprender a diferenciação e individualização das aprendizagens, a avaliação dinâmica e interativa, a flexibilidade curricular, como cultura e prática de todos e de cada um.

.

1.3. Arte e Educação Artística

O conceito de Arte (do latim *Ars*) integra as criações realizadas pelo ser humano para expressar uma visão/abordagem sensível do mundo, seja este real ou fruto da imaginação, da criação e da inovação, através de recursos plásticos, linguísticos ou sonoros, que por sua vez exprimem ideias, emoções, perceções e sensações. O conceito de Arte vem evoluindo ao longo dos séculos e afirmado um papel

importante nas mudanças sociais e no processo de construção da sociedade. O seu papel na Educação contribui para formar cidadãos conscientes, críticos e participativos, ao preparar as crianças e jovens para intervir na sociedade, funcionando, deste modo, como um recurso de intervenção e transformação social. Para compreender uma obra de arte é necessário considerar o contexto que a inspirou ou em que foi criada. Isto é, a arte é influenciada pelo pensamento, pela ideologia, por uma época, um lugar, um acontecimento, enfim, por uma variedade imensa de fatores de dimensão tangível e intangível determinados pela sociedade e pela cultura. A discussão sobre o que é arte, sobre o que distingue um objeto artístico de um objeto não artístico permanece em debate.

Sobre o que é a Arte, Read (2013) afirma:

«Muitos homens inteligentes têm tentado responder à pergunta “O que é a Arte?”, mas nunca satisfazendo toda a gente. A Arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lugar à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A Arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos» (p.28).

Para o autor a arte é a expressão estimulada pela exigência dos sentidos, contudo, a sua função não é transmitir sentimentos do artista, mas evidenciar modificações sensíveis em quem contempla a obra de arte produzida.

Read reiterou ainda a ideia já defendida por Platão, de que a arte deve constituir a base da educação. O conceito de *Educação pela Arte* foi desenvolvido na segunda metade do século XX, após a publicação da sua obra intitulada *«Educação pela arte»*. A sua tese assenta na ideia de que “Educar pela Arte” desencadeia um processo que converge para o aperfeiçoamento e desenvoltura harmónica do indivíduo, no que diz respeito à sua própria educação e formação em processo recursivo ao longo da vida, num processo singular orientado para

(...) encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence. (Read, 2013, p.21)

Segundo o autor, no processo de desenvolvimento do indivíduo é fundamental a inclusão da educação estética. A sua teoria não se reporta unicamente à educação artística (educação visual ou plástica), mas abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como a musical e auditiva, isto é, a educação estética. A educação estética corresponde assim à educação para os sentidos, os quais se baseiam na consciência, inteligência e no raciocínio humano, que harmoniosamente relacionados com o mundo exterior contribuem para a construção de uma personalidade harmónica.

De acordo com Arquimedes Santos (1989) - defensor da Educação pela Arte como uma metodologia educacional,

“ (...) a Educação pela Arte, que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experiências e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar e especial num equilíbrio físico e psíquico” (p.42).

Santos (1989) questiona a inter-relação entre a Educação e a Arte: *«Bastaria interligá-las por preposições – através de, por, para, em, ou outras?»* Segundo o autor, *educação pela arte* e *educação para a arte* apresentam significados diferenciados e é na sua junção que encontramos a definição de educação artística assumida nos dias de hoje.

“A educação pela arte atende, sobretudo, à formação da personalidade” e a educação para a arte “almeja a formação de artistas” (p.42).

Por sua vez, Elliot Eisner (2004) defende também que a aprendizagem artística promove o desenvolvimento da percepção estética, da compreensão da arte e das capacidades essenciais à criação de formas artísticas. O autor entende que as artes

devem existir nos currículos escolares, pois dão um contributo importante ao desenvolvimento das crianças e dos jovens. Defende ainda que o objetivo da educação artística situa-se a três níveis: o primeiro consiste no desenvolvimento das capacidades visuais e criadoras que precedem a realização de imagens sensitivas, expressivas e imaginativas; o segundo engloba a capacidade de ver e distinguir as qualidades visuais e expressivas dos objetos que nos rodeiam; o terceiro, diz respeito ao contexto cultural e histórico em que nascem todas as produções artísticas, sendo estes fatores importantes para a compreensão das mesmas.

Neste sentido, cabe ao professor a responsabilidade de facultar ao aluno as aptidões necessárias para poder criar obras expressivas e imaginativas, num contexto crítico de observação e sensibilidade estética fundamentado em contextos históricos e culturais.

O Conselho Nacional de Educação, na Recomendação sobre Educação Artística (2013), refere as diferentes abordagens pedagógicas de que tem sido objeto a educação artística ao longo destas últimas décadas:

“ (...) umas associando-a primordialmente à criatividade e à dimensão emotiva, outras à identidade e ao conhecimento do património nacional ou universal, outras à capacidade de reflexão, autonomia, liberdade de pensamento e de ação, outras ainda a potencialidades motivacionais, terapêuticas, de integração social e de cidadania. É também frequente registar a “utilidade” das aprendizagens artísticas para a aprendizagem de outras disciplinas.”

Considera que para além do seu valor instrumental, deve ser reconhecido o seu valor intrínseco, o qual destaca a centralidade da interpretação, fruição e expressão dos sujeitos na sua relação com o mundo. Deste modo a escola não pode escusar-se ao dever de educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem artística capaz de assegurar a igualdade de oportunidades neste domínio – pelo que a Educação Artística como aprendizagem das diversas linguagens específicas (artes plásticas, música, dança,...) deve constituir, assim,

parte integrante do currículo obrigatório e não apenas e especificamente do ensino especializado.

A arte na educação deve implicar ainda o desenvolvimento de aptidões e potencialidades individuais, no respeito *per si* como ser único – ou seja, no respeito pela sua singularidade e pela concomitante possibilidade de se afirmar enquanto autor no campo sensível das artes, nas quais se integram arquitetos, designers, artistas plásticos, atores e músicos entre outros.

Como consta no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) e reiterando uma nota anteriormente sublinhada, a escola deve proporcionar o acesso ao património cultural e artístico, abrindo perspectivas para o conhecimento histórico e para a intervenção crítica. Neste quadro, as Artes Visuais, através da experiência estética e artística, propiciam a criação e a expressão, pela vivência e fruição do património, contribuindo-se dessa forma para o apuramento da sensibilidade e constituindo-se, igualmente como uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afetiva e comunicativa.

É reconhecido que, decorrente das investigações iniciadas no século XX, a Educação e a Psicologia contribuíram para uma compreensão mais vasta do papel da Arte no desenvolvimento humano - pelo que se considera que o desenvolvimento da percepção estética e a produção de objetos plásticos envolve o entendimento e intervenção em contextos culturais à qual a escola não deve ser alheia.

Para Paiva (2014), e numa tentativa de congregar o conjunto de ideias expressas nas quais está patente a importância da educação artística, o autor defende que a arte e a escola nas suas diferentes condições,

“ (...) constitui-se como imprescindível, se e quando, em educação se quer promover a sensibilidade criativa, o pensamento crítico e a interculturalidade. A escola deve, então, assumir-se como entidade e território privilegiados de conceção, promoção, valorização e divulgação da arte na múltipla possibilidade das suas experiências educativas, propiciando a formação

peçoal que integra e interliga as dimensões cognitiva, afetiva, motora e comunicativa dos seus estudantes».

1.4. A expressão artística da criança

O século XX marca uma nova etapa no reconhecimento e relevância social da criança, passando a ser percebido como um sujeito em desenvolvimento com necessidades específicas, sendo que, e no quadro temático deste estudo, a psicologia valoriza o espaço e a arte como fatores educativos estimulantes pelo seu caráter lúdico e criativo, caráter esse, aceite e potenciado pela capacidade expressiva da criança.

Segundo Dewey (1978), *“Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades”* – para referir que o autor defendia a expressão livre que favorecesse a espontaneidade da criança e a aprendizagem através da experiência.

Por sua vez, Vygotsky (2003) via a necessidade de expressão criativa como forma de representação do mundo e parte integrante da natureza humana, sendo na interação com o meio físico e social, motivador e estimulante, que se pode estabelecer e potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem dos indivíduos, com particular ênfase das crianças.

No que respeita ao desenvolvimento das crianças com limitação intelectual, este não depende apenas do grau de dificuldade, mas da qualidade das interações com o meio que lhe são proporcionadas – devendo ser entendido como um processo um determinado atraso no desenvolvimento,

“Precisamente porque as crianças retardadas³, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato é que a escola deveria fazer todo o esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.”

³ Termo utilizado na época para referir o termo atual “dificuldade intelectual”.

Para Vygotsky existem, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: um denominado *real*, cujo desenvolvimento das funções mentais da criança, já está adquirido; outro, denominado *potencial*, que remete para a capacidade de aprender com outra pessoa, sendo que,

“É indicativo da capacidade mental das crianças, aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas.”

Ainda segundo Vygotsky (2003), a aprendizagem interage com o desenvolvimento, produzindo o que o autor designa por *zona de desenvolvimento proximal*.

“Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros capazes.”

A *zona de desenvolvimento proximal* é específica de cada pessoa e segundo o mesmo autor, a aprendizagem promove e mobiliza o processo de desenvolvimento, o qual decorre da interação preferencial do indivíduo com o meio.

Para Lowenfeld (1977), a arte desempenha um papel importante na educação das crianças e na estruturação da personalidade humana. O autor distingue várias etapas do desenvolvimento da criança e do jovem relativamente às suas produções plásticas - perspectiva que continua ainda hoje a ser referenciada.

Essas etapas correspondem a seis fases que vão desde os 18 meses aos 17 anos:

- A primeira é a Fase das Garatujas (2-4 anos), subdividida em garatuja desordenada (1-2 anos); ordenada (2 anos) e nomeada (3-4 anos);
- A 2ª fase corresponde ao início da comunicação gráfica, com a criação de modelos que se relacionam com o mundo envolvente, surgindo primeiro o símbolo – o Homem – círculo com duas linhas verticais e outras formas reconhecíveis, entre as quais, casas e árvores, correspondente à fase Pré-Esquemática (4-7 anos);

- A 3ª fase é a Esquemática, correspondente à descoberta do conceito de forma – espaço - cor, onde existe uma ordem nas relações espaciais e entre os objetos, com o aparecimento da linha de base e da linha do céu (7-9 anos);
- A 4ª fase é a do Realismo Nascente (9-11 anos), que se caracteriza pela aproximação da representação à realidade;
- A 5ª fase - Pseudonaturalismo - corresponde à idade do raciocínio (12-14 anos) e, por último, o período da decisão referente à arte do adolescente (14-17 anos).

Segundo Lowenfeld (2006), a educação artística tem como objetivo o desenvolvimento criativo e o apuramento da sensibilidade da criança e não a experiência estética – sendo que no seu processo de determinação destas fases, o autor propôs várias atividades práticas adequadas a cada fase etária e consequentemente ao estágio de desenvolvimento psicológico da criança.

De acordo com Luquet (1987), um outro autor de referência na área do desenho e grafismo infantil, a criança assume o ato de desenhar como um momento lúdico. O seu reportório gráfico está condicionado pelo meio onde vive e a intenção de desenhar é o prolongamento e a manifestação da sua representação mental da realidade. Esta intenção pode ser provocada quer pela perceção, pela recordação de objetos reais ou de modelos desenhados (influência das circunstâncias exteriores), quer pela associação de ideias, ou ainda pelo denominado automatismo gráfico.

Para este autor a interpretação e o significado que a criança atribui a um desenho é diferente da intenção inicial, sendo frequentemente determinada pela semelhança do traçado com um objeto por si já conhecido – o que quer dizer que a criança valoriza desde logo a ideia na “descrição” gráfica do objeto.

Por forma a estabelecer outras opiniões sobre o assunto, Luquet distingue quatro estágios para o desenho infantil:

- O Realismo Fortuito (2 anos) – a criança desenha por automatismo gráfico e evolui graficamente;

- Realismo Falhado (3-4 anos) – uma fase em que o desenho ainda não corresponde à intenção;
- Realismo Intelectual (4-12 anos) – a criança desenha não aquilo que vê, mas aquilo que sabe sobre a coisa desenhada, recorrendo gradualmente à transparência, à planificação, ao rebatimento e à mistura de vários pontos de vista;
- Realismo Visual (12 anos) – a criança substitui a transparência pela opacidade e o rebatimento e a mudança de ponto de vista pela perspectiva.

Salienta a “narração gráfica” como outro aspeto a considerar no desenho infantil: A Narração Gráfica do tipo Simbólica – ilustração do momento mais marcante de uma história; Narração Gráfica do tipo Epinal⁴ – a história é ilustrada através de várias imagens, como na banda desenhada; Narração Gráfica do tipo Sucessiva - num único momento ilustrado, observa-se a representação repetida das personagens, correspondendo cada uma das suas representações a uma situação diferente.

Gonçalves (1991) considera que, através da expressão livre, a criança para além de desenvolver a imaginação e a sensibilidade, aprende, igualmente, a conhecer-se e a conhecer os outros, aceitando e respeitando as ideias e os sentimentos dos demais pelo modo como cada um se exprime. Importa, pois, estimular na criança a criatividade, o prazer da descoberta, o espírito crítico e a capacidade de intervir pelos seus próprios meios através de uma pedagogia não diretiva, ou o mais flexível e aberta possível, de modo a que a criança descubra o seu modo de agir e de se exprimir.

Nas atividades plásticas, paralelamente ao desenho e à pintura, a criança pode modelar, recortar, rasgar e colar utilizando diferentes materiais, sendo que através da modelação exercita os seus próprios dedos e desenvolve o seu sentido de volume e de espaço. A perceção tátil dos materiais, (plasticina, argila, tecidos, papel, cartão, etc.), proporciona à criança a descoberta, através do uso das mãos (cortar, rasgar, colar, modelar), a forma e a textura. Alguns autores garantem que a utilização de

⁴ Ligação às “Gravuras de Epinal” - imagens representando temas populares, feitas com cores brilhantes e vendidas em França durante o século XIX por Jean-Charles Pellerin.

diferentes materiais é, fundamentalmente, um “estímulo para a criança”, o que lhes permite começar a descobrir diferentes aplicações para esses materiais. É através destas técnicas, que adquirem uma maior coordenação psicomotora, já que faz com as mãos o que a mente imagina, permitindo-lhe adquirir uma perceção visual mais apurada das imagens e das formas.

Através da aplicação das diferentes técnicas de expressão plástica a criança desenvolve a sua imaginação e criatividade e quanto maior for a utilização dos meios e técnicas de expressão por parte da criança, melhor será a sua capacidade de organização do espaço e do uso coerente de linhas, formas e cores – domínio que mais facilmente pode representar e expressar os seus sentimentos.

Ora, estes considerandos assumem a pertinência devida neste estudo, mais concretamente a importância da expressão plástica no desenvolvimento da criança, já que ele remete para uma criança com Síndrome de Down, enquanto estudo de caso.

CAPÍTULO II – SÍNDROME DE DOWN

2.1. Síndrome de Down ou Trissomia 21

A Síndrome de Down também conhecida por Trissomia 21 foi descrita pela primeira vez em 1866 por John Langdon Down, tendo por base algumas características observadas em crianças internadas num asilo de Surrey (Inglaterra). Em 1959, Jérôme Lejeune e os seus colaboradores descobriram que a causa desta Síndrome é genética, resultante da presença de um cromossoma 21 extra (três cromossomas, em vez dos dois habituais).

Segundo Nielsen (2011), a Trissomia 21, de todas as anomalias cromossômáticas, é aquela em que se regista maior prevalência. Ocorre em cerca de 1 em 650 a 1000 nados vivos. Esta doença é causada por uma alteração a nível da divisão dos cromossomas (não disjunção) ou por translocação, afetando mais indivíduos do sexo masculino do que do sexo feminino. Em 70 a 80% dos casos tem a sua origem na mãe, sendo que a taxa de natalidade não é significativa.

É muito difícil determinar os fatores responsáveis por esta síndrome, contudo, existe uma multiplicidade de fatores etiológicos que interagem entre si, mas não se sabe como se relacionam. No entanto, segundo vários estudos, parece que 4% dos casos são devidos a fatores hereditários, nomeadamente, casos de mãe afetada pela síndrome; famílias com várias mães afetadas; casos de translocação num dos pais e casos de mosaicismo. Outro fator etiológico, comumente o mais conhecido, é a idade materna (aos 20 anos o risco é de 1 em 2000 e aos 40 anos de 1 em 50). Outro tipo de causas são os fatores externos, nomeadamente, os processos infecciosos, sendo os mais significativos a rubéola e a hepatite; a exposição a radiações (de acordo com alguns estudos apontam para uma maior incidência do síndrome quando os pais estiveram expostos a radiações); alguns agentes químicos; problemas de tireóide na mãe; elevado índice de imunoglobulina e de tiroglobulina no sangue materno; deficiências vitamínicas. Como prevenção para prevenir a doença, apontam-se três aspetos fundamentais a considerar: a idade da mãe; o aconselhamento genético e a amniocentese (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997).

2.1.1. Tipos de Trissomia 21

Existem três tipos principais de anomalias cromossómicas ou variantes, na Síndrome de Down.

- **Trissomia simples (padrão):** trata-se do tipo de Trissomia 21 mais frequente, que ocorre em cerca de 90% das situações diagnosticadas. Esta anomalia deve-se à presença de um cromossoma extra no par 21 decorrente da não disjunção meiótica, sendo que a falha na divisão celular ocorre antes da fertilização.
- **Translocação:** a totalidade ou parte de um cromossoma está unido à totalidade ou parte de outro cromossoma. Os cromossomas mais frequentemente afetados por esta anomalia são os grupos 13-15 e 21-22. A translocação mais comum é entre os cromossomas 14 e 21, em cerca de 3 a 4% dos casos. É importante que os pais se submetam a um exame genético, pois podem ser portadores da translocação e têm grandes probabilidades de ter outro filho com Síndrome de Down.
- **Mosaicismo:** tipo de Trissomia 21 menos frequente. A alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 cromossomas e outras 46. O erro da distribuição cromossómica ocorre na 2ª ou 3ª divisão celulares e a incidência é de 2% dos casos.

2.2. Características de crianças com SD

As crianças com Trissomia 21 apresentam atrasos, quer no desenvolvimento físico e intelectual, quer na área da linguagem, sendo a sua aparência física bastante característica, facto que permite detetar o problema logo à nascença. O diagnóstico é confirmado após a análise ao sangue, o que permite verificar o número de cromossomas existentes nos glóbulos brancos (Nielsen, 2011).

2.2.1. Características físicas

Independentemente do tipo de Trissomia 21, o cromossoma 21 é sempre o responsável pelas características físicas específicas e função intelectual limitada, observadas na grande maioria das crianças com Síndrome de Down (Pueschel, 2005).

As crianças com Trissomia 21, embora diferentes entre si, têm características muito específicas, que lhes dão um aspeto muito semelhante (Morato, 1998), (Sampedro, Blasco, & Hernández, 1997). Apresentam igualmente aspetos comuns a outras crianças com outras formas de deficiência intelectual, bem como a crianças que não têm nenhuma deficiência (Troncoso & Cerro, 2008).

De um modo geral, as crianças com SD apresentam problemas no campo da tonicidade muscular, a cabeça é mais pequena do que a média, e a parte posterior tende a ser achatada, conferindo-lhes uma aparência arredondada. Olhos rasgados com uma pequena prega de pele nos cantos internos (prega epicântica). Pontos brancos na parte superior da íris (manchas de Brushfield). Normalmente têm orelhas pequenas e de forma arredondada, com implantação mais baixa que o normal e com rebordo exterior do pavilhão auricular enrolado em excesso. O nariz é pequeno e um pouco arrebitado com os orifícios nasais dirigidos um pouco para cima. A boca é também pequena, fazendo a língua sair ligeiramente, a qual é grande e sulcada. Pescoço curto e largo. Mãos pequenas e largas, com apenas uma prega palmar, dedos curtos e grossos e o dedo mindinho mais curto e curvado na direção dos outros dedos das mãos. Os pés também são largos com dedos curtos e apresentam um espaço ligeiro entre o primeiro e o segundo dedo, com um pequeno sulco entre eles na planta do pé. A pele é arroxeada que tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, ralos e lisos. Por último, as crianças com SD, por norma, têm uma altura inferior à média (Sampedro, Blasco & Hernández, 1997), (Pueschel, 2005).

Muitas crianças com Trissomia 21 apresentam problemas cardíacos logo à nascença, os quais podem ser corrigidos através de intervenção cirúrgica. Por sua vez, os adultos têm tendência para a arteriosclerose, podendo originar doenças cardíacas. São também comuns problemas gastrointestinais. Há uma grande incidência de

problemas de visão, bem como de audição, com infeções repetidas, levando à perda da capacidade de audição, que pode variar entre ligeira a moderada. Devido às dimensões da língua têm com frequência problemas a nível da fala. Segundo Epstein, há 1% de probabilidades de virem a ter leucemia (Nielsen, 2011).

2.2.2. Características cognitivas

O défice cognitivo de uma criança com SD é variável, com um grau situado entre ligeiro a moderado. Inúmeros trabalhos, de acordo com os dados morfológicos e cerebrais obtidos, comprovaram que, em maior ou menor grau, crianças com SD apresentam problemas de desenvolvimento dos seguintes processos: Os mecanismos de atenção, o estado de alerta, as atitudes de iniciativa; a expressão do seu temperamento, do seu comportamento, da sua sociabilidade; os processos de memória a curto e a médio prazo; os mecanismos de correlação, de análise, de cálculo e de pensamento abstrato; os processos de linguagem expressiva.

Segundo Troncoso & Cerro (2008), de um modo geral, a criança com SD apresenta as seguintes dificuldades:

- a) Dificuldade em trabalhar sozinha, sem atenção direta e individual;
- b) Problemas de perceção auditiva, processando mal a informação auditiva e, por isso, responde menos bem às ordens que se lhe dão. Em grupo a sua conduta é mais o resultado da observação e da imitação do que de facto pela compreensão e interiorização do que foi proposto;
- c) Pouca memória auditiva consequencial, o que a impede de gravar e reter várias ordens seguidas;
- d) Dificuldade com a linguagem expressiva e em dar respostas verbais. Dá melhor as respostas motoras;

- e) Apresenta certos problemas de motricidade grossa (equilíbrio, tonicidade, movimentos musculares antigravidade) e de motricidade fina (manuseamento do lápis e da tesoura);
- f) Não aceita as mudanças rápidas e bruscas de tarefas. Não compreende por que razão tem de deixar uma tarefa sem a ter terminado e em particular se está a gostar de a realizar;
- g) Pouco tempo de concentração, por vezes devido ao cansaço;
- h) Isolamento nos jogos em grupo, por sua iniciativa ou porque os colegas se cansam de a incentivar a participar;
- i) Dificuldades nos processos de ativação, concetualização e generalização;
- j) Dificuldade em compreender as instruções, planificar as estratégias, resolver problemas e atender a várias variáveis ao mesmo tempo;
- l) A idade social é mais elevada do que a mental, e esta é mais alta do que a linguística, o que lhe pode trazer dificuldades em expressar-se oralmente para pedir ajuda.

Independentemente do QI, a criança pode alcançar bons níveis de autonomia pessoal e social, sendo importante o ambiente familiar e escolar.

2.3. O desenvolvimento na criança com SD

Segundo Piaget, citado por Sampedro et al (1997), o desenvolvimento intelectual das crianças com défice cognitivo é mais lento, estagnando por fim num estágio inferior de organização cognitiva, que, segundo Inhelder passará a deficiência intelectual.

Em cada etapa do seu desenvolvimento as crianças com SD apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas. De um modo geral, estes surgem logo no primeiro ano de vida e o seu desenvolvimento é progressivamente menor na etapa seguinte e

idade pré-escolar, em particular o desenvolvimento da linguagem, principalmente a nível da linguagem expressiva (Troncoso & Cerro, 2008).

2.3.1. Perceção

A perceção é um processo que consiste fundamentalmente na recolha e posterior interpretação da informação que nos chega através dos sentidos. Nesta área, as crianças com SD, comparativamente a outras crianças com deficiência intelectual, apresentam um maior défice nos seguintes aspetos:

- Capacidade de discriminação visual e auditiva (principalmente quanto à discriminação da intensidade da luz);
- Reconhecimento tátil em geral e de objetos a três dimensões;
- Cópia e reprodução de figuras geométricas;
- Rapidez percetiva (tempo de reação).

Sampedro et al (1997) apontam algumas estratégias para trabalhar a perceção destas crianças:

- Utilizar um maior número possível de vias sensitivas para a aprendizagem percetiva;
- Levar a criança a selecionar, reconhecer e utilizar com precisão os estímulos pertinentes num dado momento;
- Realizar atividades motivadoras, sistemáticas e sequenciais;
- Fomentar a verbalização por parte da criança acerca do que está a fazer, enquanto realiza uma determinada atividade.

2.3.2. Atenção

De acordo com Sampedro et al (1997) a criança com SD apresenta défices de aquisição de hábitos de fixação, focalização e mobilização da atenção, a qual está estreitamente relacionada com a percepção visual e auditiva, com a psicomotricidade e a linguagem. Assim, deve-se ter em conta as seguintes estratégias básicas:

- Ausência de estímulos propiciadores de dispersão;
- Instruções verbais claras e precisas, acompanhadas, se necessário, com a indicação da tarefa, guiando-a com a mão;
- Adaptar o nível de exigência às suas capacidades, quer quanto à dificuldade, quer quanto ao tempo de execução. Iniciar com tarefas mais curtas, aumentando progressivamente o tempo de realização da atividade;
- Dispor de um vasto reportório de atividades, para poder mudar frequentemente de tarefa, evitando o desinteresse e a falta de atenção. Intercalar tarefas com diferentes níveis de dificuldade para evitar o cansaço;
- Recompensar os esforços e êxitos da criança.

2.3.3. Memória

Segundo as mesmas autoras, a memória é o resultado da adequada discriminação e reconhecimento de estímulos visuais, auditivos, táteis e motores, cujo processo de memorização consiste na aquisição, retenção e reconhecimento/recordação da informação. O grau de retenção depende das condições em que se adquire a informação (repetições, quantidade de dados,...); da natureza da informação (complexidade, implicação afetiva,...); da atenção, motivação e interesse; do tempo de aquisição.

A capacidade de memória das crianças com SD está comprometida, uma vez que estas apresentam défices de percepção e de atenção, fatores essenciais para uma boa memorização. Para potenciar esta capacidade, sugere-se as seguintes metodologias:

- Trabalhar o reconhecimento antes de o recordar;
- Adquirir um nível suficiente de memória imediata antes de reforçar a memória sequencial;
- Repetir como meio para a assimilação de conhecimentos, tentando provocar atos conscientes e não mecânicos;
- A informação a memorizar deve chegar pelo maior número possível de vias sensitivas, isto é, trabalhar a memória visual e auditiva com apoio a mecanismos perceptivos relacionados com a perceção tátil e sensoriomotora;
- Organizar a informação: relacionar a informação nova com dados e informações anteriores, favorecendo uma maior recordação e uma melhor assimilação.

2.3.4. Linguagem / comunicação

A linguagem é uma das principais funções que interfere no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Na criança com SD a linguagem constitui uma dificuldade acrescida no âmbito social, dado que apresenta perturbações quer ao nível da fala, quer a nível da linguagem propriamente dita.

Segundo Lambert, citado por Sampedro et al (1997), a intervenção sobre a linguagem da criança baseia-se nos seguintes princípios:

- Começar desde muito cedo e continuar depois a um ritmo regular;
- Implicar completamente a família da criança;
- Ser de tipo evolutivo, quer dizer, utilizar os dados disponíveis sobre o desenvolvimento da linguagem na criança normal.

A criança deve ser estimulada precocemente para evitar o seu desinteresse pela linguagem que, aliada à falta de motivação do meio e dos fracassos na comunicação pode levar a que a comunicação não exista ou seja escasse.

A intervenção precoce passa igualmente pelo despiste da audição e pela educação da fonação e articulação por parte da terapeuta da fala. A par da terapeuta, os pais têm um papel fundamental neste processo, exigindo à criança que se expresse corretamente, facilitando a generalização dos progressos efetuados pela criança (Sampedro et al 1997).

2.3.5. Desenvolvimento Psicomotor

Desde cedo que as crianças com SD apresentam uma fraca tonicidade, sendo os problemas psicomotores mais acentuados são o equilíbrio, a pressão e a marcha que, associados a problemas sensoriais e percetivos irão desencadear problemas de coordenação, organização prática, inércia, alterações no controlo da postura e do equilíbrio – contudo, quando intervencionadas precocemente todos estes problemas podem ser minimizados.

A intervenção psicomotora pode ser realizada individualmente ou em grupo, segundo a idade e a necessidade, preferencialmente em contexto de sala de aula, promovendo não só o desenvolvimento psicomotor, mas também a socialização. Pretende-se, como objetivos gerais, que a criança atinja o domínio do esquema corporal; o domínio da expressão corporal; o domínio da motricidade e a aquisição da motricidade fina. No que se refere ao seu ambiente de inserção, pretende-se a eliminação de hábitos mal adquiridos e a aquisição de comportamentos sociais que lhe possam facilitar uma melhor integração social.

Como considerações metodológicas deve ter-se em conta:

- Tomar como ponto de partida as experiências anteriores da criança;
- Utilizar todos os canais sensoriais, procurando que o meio seja rico em estímulos;
- Respeitar a sequência de cada processo de aprendizagem para evitar lacunas ou pseudo-aprendizagens.

Deve procurar-se ainda que as atividades psicomotoras se processem pela seguinte sequência:

- Manipulativo – vivencial - toda a aprendizagem deve começar pela vivência e/ou manipulação operativo do conceito/movimento;
- Verbalização sobre os movimentos realizados, com o fim de facilitar a representação simbólica do movimento ou do conceito;
- Representação gráfica ou simbolização do movimento ou conceito.

No que respeita à educação da mão destas crianças, cuja manipulação é desajustada e pouco hábil, é necessário aproveitar as situações do quotidiano para ir educando a mão. É vantajoso trabalhar a apreensão desde cedo e ensinar a manipular os objetos e diferentes materiais, até chegar posteriormente a ações que requerem um desempenho mais difícil e específico (Sampedro et al, 1997) - daí a importância de uma educação psicomotora adequada, na qual as atividades em expressão plástica terão um papel a considerar.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO E OBJETIVOS DO ESTUDO

3.1. Enquadramento

Com a escolaridade obrigatória os grupos de alunos tornaram-se cada vez mais diversificados e complexos, colocando à escola o desafio de responder eficazmente às necessidades individuais de cada um, aceitando as suas diferenças e garantindo-lhe o sucesso educativo.

A inclusão pretende dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos envolvendo a modificação de conteúdos e aplicação de diferentes estratégias, no entanto, para que esta se torne viável e efetiva, há ainda um longo caminho a percorrer para perceber quais as melhores estratégias a adotar.

Este estudo centra-se numa adolescente com Síndrome de Down, pelo que se tornou da maior importância conhecer e compreender as principais características da aluna, da sua problemática e, paralelamente, desvelar as suas capacidades expressivas de modo a definir estratégias/atividades que permitam uma integração efetiva e benéfica para o seu desenvolvimento.

A criança está inserida numa turma do 7º ano de escolaridade a usufruir de um currículo individual específico. Do seu currículo constam as disciplinas de Educação Visual e Artes Plásticas que frequenta com o grupo/turma e onde é apoiada individualmente.

A metodologia utilizada neste estudo insere-se no âmbito de uma investigação qualitativa, enquadrando-se também no modelo de investigação conhecido como estudo de caso. Foi privilegiada a observação como técnica de recolha de dados, quer em contexto grupo/turma, quer em contexto individual, com o objetivo primeiro de registar atitudes, comportamentos e aprendizagens da aluna com SD nas disciplinas de Educação Visual e Artes Plásticas,

3.2. Problema

Uma vez que os alunos que frequentam o 3º ciclo do EB com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente têm no seu currículo, a par dos colegas

da turma onde estão inseridos, as disciplinas de expressões artísticas e tecnológicas (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Educação Física, Artes Plásticas,...) e uma vez que a formação da mestrandia é na área das Artes Visuais e professora de alguns destes alunos, considerou-se pertinente perceber de que modo a Expressão Plástica pode influenciar o comportamento e o desenvolvimento destas crianças.

Identificou-se e enunciou-se assim o Problema: A integração de crianças com NEE é cada vez mais uma realidade na escola regular, integração nem sempre conseguida, pelo que importa identificar se as medidas implementadas, nomeadamente a frequência das disciplinas de Educação Visual e de Artes Plásticas, serão as mais adequadas para responder satisfatoriamente às necessidades educativas destas crianças, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

3.3. Objetivo geral do Estudo

De acordo com a problemática enunciada foi definido o objetivo geral: “Perceber a importância e o papel da Expressão Plástica no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down”.

3.4. Objetivos Específicos

- Compreender em que medida as atividades gráficas/plásticas implementadas contribuem para o desenvolvimento da criança.
- Entender qual a influência que os diferentes contextos sócio-escolares (grupo/turma / individual) têm na modelação do comportamento da criança em estudo.

Na sequência dos objetivos definidos enunciam-se as seguintes **questões de pesquisa** que nortearão o estudo:

- Em que medida as atividades gráficas/plásticas contribuem para o desenvolvimento psicomotor da criança?
- Em que medida as estratégias utilizadas em contexto sócio-escolar grupo/turma e individualmente contribuem para o desenvolvimento da percepção, da atenção e memória da criança?
- Qual a influência que os diferentes contextos e situação sócio-escolar (espaço / grupo/turma / individual) têm na modelação do comportamento da criança?
- Que importância poderá assumir a Expressão Plástica no desenvolvimento global da criança?

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA E ASPETOS ENQUADRADORES

4.1. Metodologia

Enquadrado nos estudos de natureza qualitativa, o estudo de caso é o método de pesquisa mais indicado quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diferentes variáveis. Como refere Yin (2010), esta abordagem adequa-se à investigação em educação quando o investigador é confrontado com situações complexas nas quais é difícil a identificação de variáveis consideradas importantes; quando procura respostas para o “como?” e o “porquê?”; quando procura encontrar conexões entre fatores relevantes próprios dessa entidade; quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Os defensores da metodologia quantitativa consideram que os estudos qualitativos são predominantemente subjetivos. No entanto, segundo Almeida Santos (1997), citado por Paiva (2006), “(...) os procedimentos de objetivação nas metodologias de investigação qualitativa exigem a assunção de subjetividade inerente a todo o processo investigativo, a argumentação, a auto-reflexividade, a autocrítica a par da heterocrítica” (p.125), para que se evite o perigo da evidência do saber objetivo e da compreensão espontânea (Bardin,1979), inerentes aos estudos de natureza quantitativa.

De acordo com Santos (2002), a realidade educativa é complexa, dinâmica, interativa, cujos fenómenos se situam num determinado contexto social, abarcando aspetos importantes, tais como crenças, valores, aspetos morais, éticos e políticos e cujos significados não sendo diretamente observáveis, são, por isso, difíceis de investigar.

Quando o investigador faz parte integrante do fenómeno social que investiga, não pode ser totalmente alheio, independente e neutro, em relação ao objeto de investigação, pelo que deve tentar integrar-se no contexto de estudo, fazendo parte “natural” do cenário. Dependendo, igualmente, do objeto de estudo e dos objetivos a

atingir pode-se optar por uma abordagem empírico-analítica (positivista) ou por orientações interpretativas e críticas.

Ainda, e de acordo com Santos (2002), o paradigma interpretativo, englobando os aspetos qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista, abrange um conjunto de correntes humanístico/interpretativas, cujo interesse é centrado no estudo dos significados das ações humanas e da vida social. Para uma perspetiva interpretativa, investigar é compreender os comportamentos humanos, os significados e intenções dos sujeitos que intervêm no cenário educativo, sendo a interpretação não mais que a compreensão dos fenómenos educativos.

Damas e De Ketele (1985) referem que em contexto educacional, a observação poderá ter diversas significações mais específicas, derivadas do sentido de observação concebida como um processo. Recorre-se, muitas vezes, à observação para um estudo completo do valor funcional, do comportamento e das condutas (maneiras de proceder) de um indivíduo, tendo em conta os seus elementos constitutivos e a sua personalidade dinâmica na sua totalidade e no seu envolvimento.

Na sequência do referido anteriormente, registamos que a natureza do objeto deste estudo se enquadra no modelo de investigação designado por estudo de caso e numa abordagem de tipo qualitativo, sendo que, não sendo possível a generalização dos resultados obtidos, eles podem fornecer contudo pistas aplicáveis a casos semelhantes.

Tendo por base as características referidas por Bogdan e Biklen (2013) no quadro de uma investigação qualitativa, podemos realçar algumas características inerentes ao estudo em questão:

- O ambiente natural é a fonte direta de dados, visto que as ações poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência, dado que se considera que o comportamento é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre. Neste âmbito, a mestranda é a agente promotora da recolha de dados, e o entendimento que tem sobre estes e sobre o contexto em

que são recolhidos resultam do contacto direto com o ambiente de recolha. Em contexto grupo/turma, a mestranda é auxiliada na recolha de dados pela professora coadjuvante⁵;

- Os dados recolhidos são predominantemente descritivos, quer sob a forma escrita, quer pela recolha de imagens através da fotografia;
- O processo é considerado mais relevante do que os resultados ou produtos, destacando-se a necessidade de compreensão da mestranda face ao desenvolvimento da relação do objeto em estudo com os seus pares, professoras (titular e coadjuvante) e em relação às atividades desenvolvidas, procedimentos e interações;
- Os dados são analisados de forma indutiva; não têm como função a verificação de hipótese, sendo a inter-relação dos dados a fonte de construção das teorias, mesmo partindo de um quadro teórico de base.

No que respeita à validade da investigação e no caso de uma investigação qualitativa, problemas epistemológicos, tais como o do carácter científico da própria pesquisa e o que se prende com a relação subjetividade/objetividade, são postos em discussão. Neste estudo, pelo facto de a mestranda ser a agente principal e a fonte de dados ser o ambiente natural, torna-se imperioso reconhecer a subjetividade inerente ao processo como parte integrante da objetivação, aprofundá-la e refletir sobre ela. A explicitação dos processos, como refere Santos (2002), expondo aos outros a nossa subjetividade e, deste modo, confrontando-a, é necessária à validade da investigação.

Tal como refere Estrela (1994), os registos devem ser descrições detalhadas e precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem; não devem ser vagas, onde as interpretações e os juízos se misturam e predominam sobre os dados observáveis.

⁵ Professora coadjuvante – professora que, em contexto grupo/turma, acompanha e apoia a aluna NEE durante as atividades. Docente do mesmo grupo de recrutamento da professora titular da turma.

Neste estudo, em virtude do seu teor naturalista, a observação não foi dirigida por um guião de observação rígido, contudo, foi dada especial atenção às interações estabelecidas e ao grau de envolvimento da aluna durante a realização das atividades, quer com os seus pares e professoras (titular e coadjuvante) em contexto grupo/turma, quer em contexto individual com a professora titular das disciplinas de Educação Visual/Artes Plásticas.

A mestrande (professora titular), dado o seu envolvimento no desenrolar das atividades, assumiu um papel de participante direta, intervindo nas interações estabelecidas na sala de aula, pelo que se verifica a sua influência nos registos das observações. Para a concretização destes registos foram elaboradas grelhas de observação, tendo como finalidade observar e registar atitudes, comportamentos e aprendizagens da aluna com SD nas disciplinas de Educação Visual e Artes Plásticas, bem como na relação com os outros, recorrendo à observação em sala de aula e em contexto individual. A elaboração inicial da grelha de registo de observação teve por base a obtenção de informações relevantes sobre a criança e as dificuldades que esta apresenta, bem como o contexto do meio escolar em que se insere. De modo, a reforçar os dados recolhidos foram, igualmente, descritas as situações consideradas relevantes para a compreensão das atitudes e comportamentos da aluna, bem como das aprendizagens ao nível gráfico/plástico.

De acordo com os dados inicialmente recolhidos foram implementadas atividades no sentido de perceber o desempenho da aluna ao nível do grafismo e das suas atitudes face ao processo de aprendizagem, sendo que algumas atividades foram trabalhadas conjuntamente com os seus pares e outras em situação individual.

Em contexto de grupo/turma as atividades desenvolvidas corresponderam aos conteúdos lecionados a todo o grupo, adaptadas, no entanto, às características da aluna, promovendo-se, sempre que possível, o desenvolvimento das suas competências interpessoais. Em contexto individual foram desenvolvidas atividades no sentido de antecipar, por um lado, a abordagem às temáticas a desenvolver em grupo/turma, e por outro, perceber mais pormenorizadamente e de modo mais direto quais as características gráficas e plásticas da aluna.

4.2. Orientações programáticas de Educação Visual e de Artes Plásticas

A disciplina de Educação Visual caracteriza-se por nítido pendor para a Educação Artística e Estética através da educação da percepção visual, da expressão livre e do Design, como formas específicas de abordar o Mundo, de o organizar e de se organizar a si próprio. A disciplina, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos.

As metas curriculares de Educação Visual, implementadas desde 2013, estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto e tiveram por base os programas de Educação Visual existentes. No âmbito dos objetivos gerais da Educação Visual, no 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, percepção visual e construção da imagem, Arte e património e Engenharia.

No que respeita ao 7º ano, ano de escolaridade em que está inserida a participante neste estudo, foi elaborada uma planificação anual de Educação Visual (anexo 1), a qual inclui os conteúdos a lecionar e que vão ao encontro das metas a atingir pelos alunos da turma. No primeiro período letivo, as unidades de trabalho correspondentes dizem respeito à Natureza e Geometria (construções geométricas simples; Desenho à vista de elementos naturais; Simplificação formal/geometrização de formas naturais). No segundo período letivo, é dada continuidade à unidade - Natureza e Geometria, com o traçado de arcos concordantes. Posteriormente a unidade de trabalho – Representação do Espaço, engloba registos de representação e planificação de sólidos. Por último, no terceiro período letivo, na unidade – Design, foram realizados trabalhos no âmbito do Design Gráfico. Na unidade de trabalho – Figura Humana, foram realizados registos de representação do corpo humano.

No anexo 2 é apresentada a planificação de Educação Visual para a aluna em questão, de acordo com o seu Programa Educativo Individual. Em contexto grupo/turma as atividades desenvolvidas pela aluna correspondem à unidade de trabalho desenvolvida pelos seus pares, adaptadas, no entanto, às capacidades/características da aluna, com a supervisão da professora coadjuvante.

A disciplina de Artes Plásticas, Oferta de Escola prevista na matriz curricular do 3.º ciclo, é a disciplina de opção escolhida pelos alunos da turma, é de periodicidade semestral e teve início no 2º semestre. Para o 7º ano foram selecionados como conteúdos a abordar: a Cerâmica (pintura e modelação) e a pintura em vidro (anexo 3).

O anexo 4 diz respeito à planificação de Artes Plásticas em função da aluna em estudo. Esta planificação engloba os conteúdos a abordar em contexto grupo/turma e em contexto individual. É de referir que no 1º semestre a aluna não frequentou a disciplina Oferta de Escola – Tecnologias de Informação e Comunicação com o grupo/turma, pelo que durante esse período frequentou a disciplina de Artes Plásticas em contexto individual com a professora que coadjuva esta disciplina. Para além destas aulas, a aluna frequentou esta disciplina ao longo do ano, em contexto individual, com a docente titular de turma.

Para uma melhor compreensão do Programa Educativo desta aluna é apresentado o anexo 5 que corresponde ao seu horário escolar. A aluna integrou a turma nas seguintes disciplinas: Educação Física (EF), Mundo Atual e Cidadania (MAC); Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC), Educação Visual (EV), Artes Plásticas (APla), sendo que nestas duas disciplinas foi acompanhada por um professor coadjuvante. Frequentou, ainda, Ciências da Natureza (45' semanais), cujo objetivo foi apenas a mera socialização e imitação de comportamentos adequados. Sendo uma aluna, com graves limitações cognitivas, foi supervisionada por Assistente Operacional nos momentos de higiene, alimentação e nos diferentes contextos escolares. Para além destas disciplinas que teve em conjunto com a turma, a aluna frequentou outras, concebidas propositadamente no agrupamento para alunos com currículo específico, as quais são frequentadas em pequeno grupo: Educação

Musical (EM) com currículo específico; expressão corporal (EC) com currículo específico; Informática (Inf) com currículo específico e Atividades Funcionais. Esta aluna frequentou ainda, individualmente, num tempo de 45' a disciplina de Educação Física, de Educação Visual e de Artes Plásticas com o objetivo de a preparar para algumas atividades a desenvolver na aula com a turma.

A carga horária restante correspondeu ao apoio individual com a docente de Educação Especial, que trabalhou com a aluna competências de autonomia, socialização e também aspetos de leitura, escrita e cálculo.

4.3. Caracterização do contexto e da participante no estudo

4.3.1. Caracterização da Escola

O Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, criado a 2 de agosto de 2010, situa-se no concelho com o mesmo nome, o qual é limitado a norte pelo concelho de Coimbra, distando desta cerca de 15 km.



Figura 1 – Entrada da EB2

Integram o Agrupamento 12 escolas, onde se inclui a Escola Básica nº2

(EB2), estabelecimento que acolhe os alunos de 2º ciclo (5º e 6º ano) e os de 3º ciclo (7º e 8º ano) e que corresponde ao estabelecimento de ensino onde decorre este estudo. A EB2 situa-se no centro da vila, que se encontra bem localizada e assegura diversos serviços, nomeadamente a nível de transportes rodoviários, biblioteca municipal, infra-estruturas desportivas, quartel de bombeiros, pousada e serviços de saúde, entre outros. O nível de escolarização da área de influência do Agrupamento é médio baixo (FML, 2008). Dados recentes mostram que a maioria dos pais apresenta

uma escolaridade igual ou inferior ao 9º ano de escolaridade, ocupando, predominantemente, profissões no âmbito do comércio e serviços, da produção e dos serviços domésticos (IGE, 2007 e MISI, 2011).

A Escola é composta física e funcionalmente pela portaria, três blocos, refeitório próprio e pavilhão desportivo.

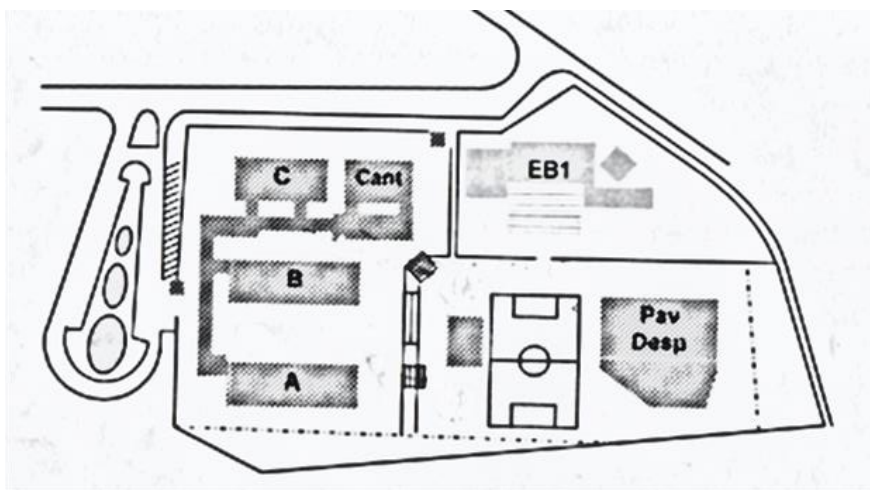


Figura 2 – Planta da Escola Básica nº 2



Figura 3 – Edificação Bloco A

O bloco A inclui, no 2º andar, as seguintes salas específicas: sala de Educação Visual/Artes Plásticas (3º ciclo); 2 salas de Ciências Naturais; sala de Ciências Físico-químicas e a sala de TIC. No rés-do-chão encontram-se os serviços de reprografia/papelaria;

bar; secretaria; SPO; gabinete médico; WC alunos; WC professores; sala de diretores de turma; sala de professores; sala de coordenação e sala dos alunos.



Figura 4 – Edificação Bloco B

No bloco B, no 2º andar, situa-se a biblioteca, a sala de projetos, a sala de estudo e o gabinete de serviço social, entre outras salas de aula. No rés-do-chão encontra-se o auditório, a sala de Educação Especial; WC alunos NEE; as salas específicas de Educação Visual/Artes Plásticas (3º ciclo); WC alunos; WC professores e 2

salas de Educação Visual/Educação Tecnológica.



Figura 5 – Edificação Bloco C

O bloco C inclui, no rés-do-chão, 2 salas de Educação Musical; a sala de Educação Tecnológica e a sala de ATL. No 2º andar entre várias salas de aula localiza-se outra sala de Educação Especial. É de referir que tanto o bloco A como o B têm elevador, o qual é especificamente utilizado para alunos e professores com dificuldade de mobilidade.



Figura 6 – Pavilhão Polidesportivo - Balneários

Saliente-se que os blocos, o refeitório e pavilhão polidesportivo têm acesso através de rampas. Importa referir também que tanto o refeitório como o pavilhão desportivo são igualmente utilizados pelos alunos da Escola Básica nº1, a qual é contígua à EB2, tendo inclusive um portão interior de acesso.

Podemos considerar que a Escola Básica nº2 ao nível do espaço físico e das instalações está adequada à frequência de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente no que respeita a acessos e condições para pessoas com mobilidade condicionada, aos espaços específicos de trabalho para apoio pedagógico personalizado, terapias e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénitas, e de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro de autismo.

No Agrupamento e no ano letivo 2013/14 foram integrados na Educação Especial, ao abrigo do Decreto-lei nº3/2008, 7 de janeiro, noventa alunos.

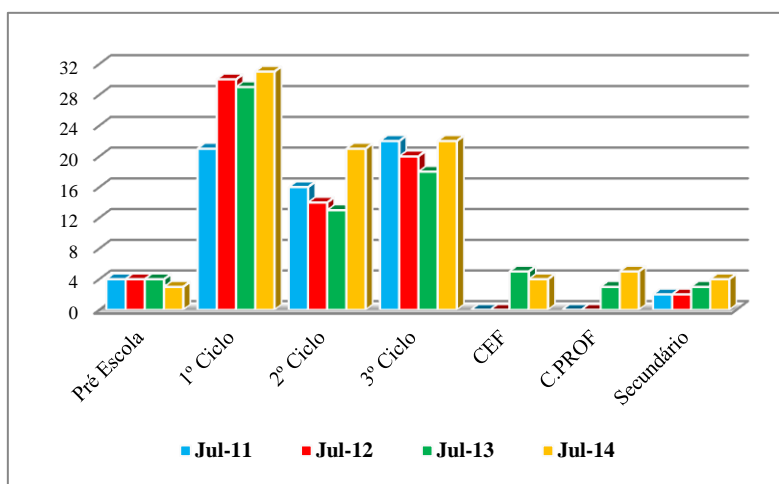


Gráfico 1 - Alunos ao abrigo do decreto-lei nº3/2008, entre 2011 a 2014

De acordo com o relatório de escola elaborado pela equipa inspetiva no ano letivo anterior, os equipamentos e os materiais destinados à Educação Especial são adequados e suficientes. Verificou-se a existência de planeamento das atividades educativas e articulação pedagógica e administrativa da Educação Especial com as diferentes áreas e estruturas do Agrupamento. Observou-se, igualmente, a integração

no plano de atividades das estratégias e das atividades que o Agrupamento desenvolve para apoio personalizado aos alunos NEE de caráter permanente, no âmbito das medidas educativas aplicadas, bem como das relacionadas com as suas unidades de apoio especializado para a educação dos alunos. Outro aspeto a realçar é a realização de ações de formação no âmbito da educação especial para docentes, técnicos e assistentes operacionais que trabalham nesta área, revelando-se úteis para a melhoria das práticas pedagógicas, de apoio e de acompanhamento das crianças e dos alunos envolvidos, bem como de informação para os encarregados de educação.

Relativamente às respostas educativas e aos resultados dos alunos, verifica-se a articulação entre os responsáveis pela educação especial e os encarregados de educação na procura de respostas que se adequem aos alunos e que, em simultâneo, respondam às expectativas das famílias, nomeadamente os programas de aprendizagem para a vida pós-escolar. Verifica-se, ainda, que o agrupamento organiza os processos dos alunos com um programa educativo individual, bem como os próprios programas educativos, os quais são desenvolvidos em tempo oportuno, de forma partilhada, com avaliação periódica e aplicação efetiva e regulada das medidas previstas.

Distribuição dos alunos com NEE pelos diferentes ciclos de ensino/ano

Ciclo/Nível	Ano	Medidas educativas ⁶					
		a)	b)	c)	d)	e)	f)
Pré- escolar		3	2	-	2	-	-
1º ciclo	1º ano	2	-	-	2	-	-
	2º ano	9	6	-	8	-	-
	3º ano	8	6	-	8	-	-
	4º ano	11	9	-	10	3	-
2º ciclo	5º ano	13	8	1	12	1	-
	6º ano	9	8	7	8	1	1

⁶ Identificação das medidas educativas aplicadas: a) Apoio pedagógico personalizado; b) Adequações curriculares individuais; c) Adequações no processo de matrícula; d) Adequações no processo de avaliação; e) Currículo específico individual; f) Tecnologias de apoio.

3º ciclo	7º ano	4	2	-	2	2	1
	8º ano	10	4	-	8	2	1
	9º ano	8	4	-	6	2	1
Secundário	CEF	4	-	-	4	--	-
	10º ano	4	-	-	1	3	3
	11º ano	-	-	-	-	-	-
	12º ano	-	-	-	-	-	-
	Cursos Profissionais:						
	TT	2	-	-	2	-	-
	TAP	3	-	-	3	-	-

Quadro 1 - Distribuição dos alunos com NEE pelos diferentes ciclos de ensino/ano, de acordo com as respetivas medidas educativas constantes nos seus Programas Educativos

Desta tabela podemos constatar que, na sua maioria, os alunos NEE do Agrupamento usufruem essencialmente, como medidas educativas, da aplicação de apoio pedagógico personalizado, de adequações curriculares individuais e de adequações no processo de avaliação, constantes dos seus Programas Educativos.

Refira-se ainda que, no âmbito da Educação Especial e no sentido da promoção do sucesso educativo, o Agrupamento tem realizado parcerias e protocolos que complementam e enriquecem o trabalho desenvolvido com os alunos com NEE, nomeadamente com o Centro de Recursos para a Inclusão da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, a Casa de Saúde Rainha Santa Isabel em Condeixa, a Câmara Municipal de Condeixa e os serviços locais de restauração, entre outros. Para este sucesso é igualmente relevante a coordenação e prestação de serviços de Educação Especial, com oferta de unidades especializadas (UEE e EAM), terapias, disciplinas e apoios específicos nos currículos específicos individuais destes alunos.

No gráfico 2 são apresentados os resultados do balanço do Sucesso/Insucesso dos alunos NEE, respeitante ao ano letivo 2013-14, no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

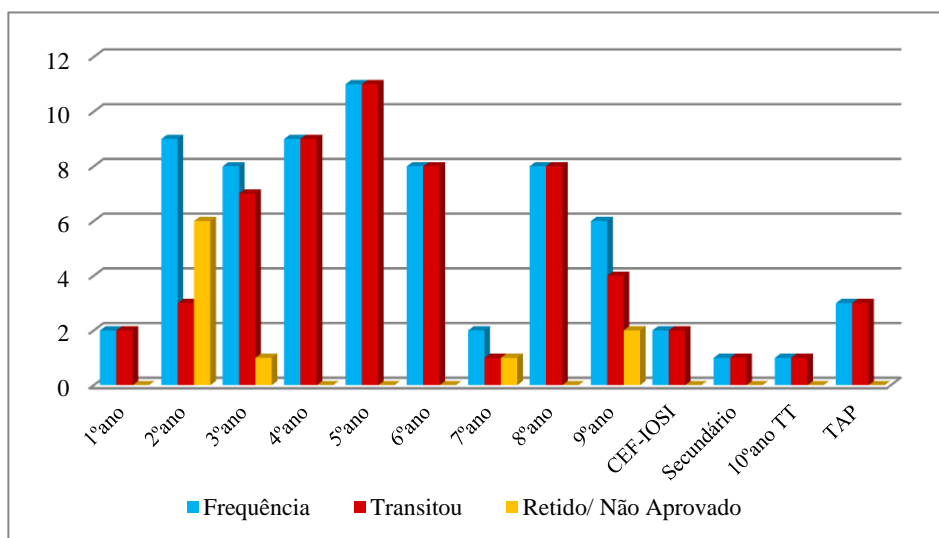


Gráfico 2 - Balanço do Sucesso/Insucesso dos alunos com NEE no ano letivo 2013-14

4.3.2 Caracterização da turma

A turma é composta por dezoito alunos, sendo dez do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, sendo que todos os alunos vivem no concelho de Condeixa-a-Nova.

A turma é constituída por alunos provenientes de várias turmas do 6º ano e três alunos estão a repetir o 7º ano. Todos os alunos da turma escolheram como opção, da disciplina Oferta de Escola, a disciplina de Artes Plásticas e os alunos que estão a repetir o 7º ano frequentaram esta disciplina no ano anterior. Nove alunos estão inscritos em Educação Moral e Religiosa Cristã.

A nível socioeconómico, a turma apresenta um elevado número de alunos com dificuldades, deste modo, e no que respeita ao subsídio escolar para apoio ao estudo (SASE), quatro alunos da turma têm direito a escalão A e três alunos a escalão B.

Relativamente a questões de saúde, três alunos revelam problemas a nível visual, enquanto três referem problemas de alergia a diferentes produtos; uma aluna apresenta problemas auditivos, na fala e linguagem.

Em relação ao agregado familiar, três alunos são filhos únicos, dez têm um irmão, dois alunos têm dois irmãos, dois com três irmãos e outros dois têm quatro irmãos. Cinco alunos não vivem com o pai e três vivem com a mãe e o padrasto. Refira-se que a média de idades das mães se situa nos 41,3 anos, sendo a idade superior de 54 e a inferior de 32 anos. Quanto às habilitações académicas, o leque vai desde o curso superior (2) até à 4ª classe (2), existindo 6 com o 12º ano de escolaridade. No que à profissão diz respeito, estas são muito variadas, salientando-se a existência de quatro mães desempregadas e no caso de dois alunos a mãe é doméstica. Em relação aos pais, a média de idades situa-se nos 44,2 anos, sendo a idade superior de 54 e a inferior de 32 anos (padrasto). Relativamente às habilitações académicas, o leque vai desde a licenciatura (1) até ao 4º ano (2); quatro pais possuem o 12º ano. No respeitante à profissão, estas são igualmente variadas, salientando-se, no entanto, a existência de quatro camionistas e dois pais desempregados. Resta referir que catorze alunos têm a mãe como encarregada de educação, três, o pai, e um a irmã.

Há ainda a referir que no seu percurso escolar, três alunos registaram uma retenção e dois alunos duas retenções - um aluno encontra-se em retenção repetida. Relativamente ao acompanhamento do percurso escolar dos alunos pelos encarregados de educação, estes comparecem nas reuniões para que são convidados /convocados (entrega das fichas de avaliação trimestrais, assinaturas de planos, problemas disciplinares); por vontade própria apenas foram estabelecidos com o Diretor de Turma treze contactos durante o ano letivo, (seis contactos no 1º período, três no 2º período e quatro no 3º período), sete destes contactos foram por via telefónica.

A nível escolar e no que se refere ao aproveitamento, o conselho de turma considerou-o, até à avaliação intercalar do 2º período, Insuficiente. Quanto ao comportamento global da turma, os docentes, na sua maioria, consideraram-no Insatisfatório. Registou-se por parte de alguns alunos uma conduta incorreta, com atitudes que perturbaram o normal funcionamento das atividades letivas, prejudicando o seu desempenho e o de colegas que se mostraram interessados nas referidas atividades. Alguns alunos intervieram muitas vezes de forma despropositada e desadequada em algumas disciplinas, tendo dificuldades em

cumprir as regras de participação em sala de aula. Durante este período, tendo em conta as participações de caráter disciplinar apresentadas por alguns docentes, quatro alunos foram sujeitos à aplicação de medidas corretivas de realização de tarefas e atividades de integração. Dois alunos foram sujeitos à aplicação de medidas corretivas sancionatórias. A partir da reunião intercalar do 2º Período, os alunos melhoraram o seu comportamento, e consequentemente o aproveitamento, pelo que o conselho de turma considerou-o satisfatório.

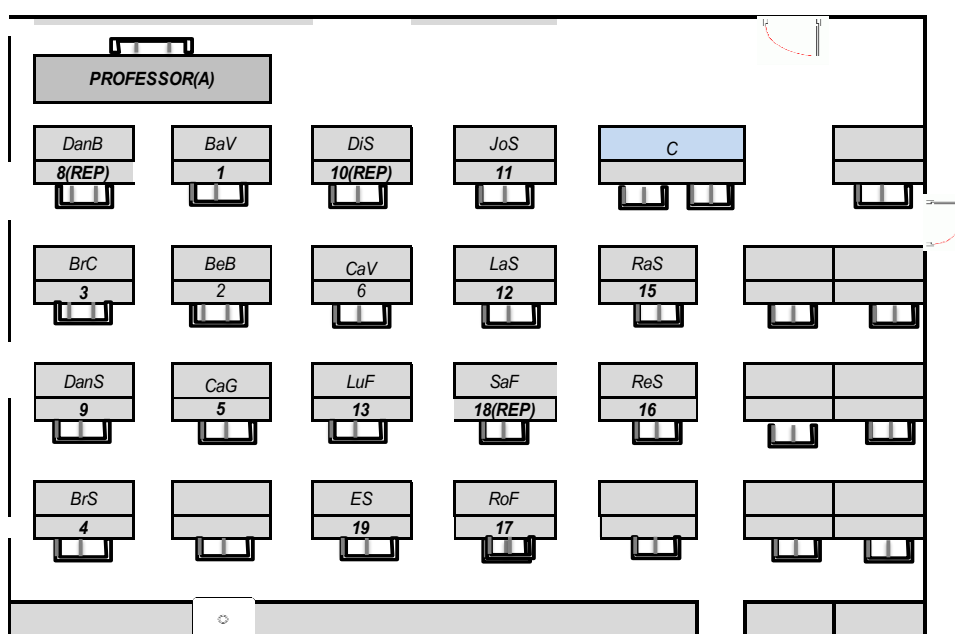


Figura 7 – Planta da Sala de Aula de Educação Visual e Artes Plásticas

No âmbito da disciplina de Educação Visual o aproveitamento foi evoluindo ligeiramente ao longo do ano, particularmente o aproveitamento dos alunos que manifestaram, no início do ano, falta de concentração e falta de empenho. No sentido de melhorar estas atitudes, a docente utilizou como estratégia, por um lado, a exigência pelo cumprimento de regras, por outro a prevenção de confrontos desnecessários, sendo mais tolerante e deixando passar algumas situações menos graves, não perdendo, deste modo, a eficácia na atuação, quando realmente se justificava intervir; utilização do reforço positivo, enfatizando os aspetos positivos do comportamento e da aprendizagem dos alunos, encorajando os seus progressos e

fomentando uma expectativa de autoconfiança - gradualmente, o comportamento melhorou consideravelmente. No final do ano letivo foram atribuídos dez níveis três e sete níveis quatro em termos de aproveitamento escolar.

Na disciplina de Artes Plásticas a turma teve um bom desempenho global. Na sua maioria, os alunos, ao longo do semestre, mostraram-se empenhados na realização das atividades, manifestando agrado pelos trabalhos desenvolvidos. No final do ano letivo foram atribuídos seis níveis três, oito níveis quatro e três níveis cinco.

No final do ano letivo, dos dezassete alunos avaliados a todas as disciplinas, ficaram retidos três. Dois dos alunos transitaram com dois níveis negativos, cinco transitaram com um nível negativo e sete alunos transitaram sem nenhum nível negativo.

4.3.3 Caracterização da participante

A participante neste estudo é uma aluna com Necessidades Educativas Especiais Permanentes com diagnóstico de Trissomia 21 de tipo livre (cariótipo 47, XX,+21). Em setembro de 2000, por solicitação da mãe, a aluna ingressa no colégio da APPACDM, em Coimbra. Iniciou o apoio em sala de Estimulação Precoce, no grupo bebés até à marcha. Foram desenvolvidas atividades previstas no Plano Individual de Estimulação, em contexto de integração. Recebeu apoio de terapia da fala e música (esta última em regime extra curricular). Foi avaliada regularmente em consultas de Fisiatria. Durante o primeiro ano de vida teve problemas graves de saúde, do foro respiratório e gástrico com necessidade de cirurgia: duodenoplastia (setembro 2000) e gastrostomia para alimentação associada a cirurgia anti-refluxo (fevereiro 2002).

Frequentou o Jardim de Infância até ao ano letivo 2005/06. Em 2006/07 adiou a entrada no 1º Ciclo ao abrigo do Decreto-Lei 319/91. Na escola de 1º Ciclo, em Coimbra, beneficiou de apoio educativo por docente de Educação Especial, estando a tempo inteiro em sala de aula acompanhada por tarefaira e beneficiou também de terapia da fala. No decurso do ano letivo 2009/10 é transferida para a escola de 1º Ciclo do atual Agrupamento, na qual foi incluída na turma regular e continuou a ser apoiada por docente de Educação Especial e acompanhada por tarefaira. Após

diagnóstico que aponta para “perturbação de linguagem e perturbação articulatória fonético-fonológica” em 2010/11 passou a usufruir de Terapia da Fala. Usufruiu também de 5 horas de apoio na sala da Unidade de Apoio à Multideficiência na EB2 em prol do desenvolvimento da autonomia da aluna e que visaram a aquisição de competências funcionais. A aluna foi, igualmente, acompanhada pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), usufruindo de sessões de Terapia Ocupacional. No âmbito do CRI teve sessões de Hipoterapia e conseguiu desenvolver a sua atividade, quer na limpeza de um pônei, quer no montar a cavalo. A partir do ano letivo 2011/12 passou a frequentar a EB2 beneficiando de um Currículo Específico, mantendo a Terapia da Fala e a Terapia Ocupacional no âmbito do CRI.

A aluna apresenta deficiência moderada na função da visão e ligeira na função auditiva - usa óculos e aparelho auditivo. Apresenta deficiência grave nas funções mentais intelectuais, da memória, psicomotoras, cognitivas básicas e cálculo. Deficiência grave na função da articulação, apresentando ritmo de trabalho lento, pouca vontade em participar nas atividades propostas e muitas vezes comportamentos de oposição – recusa em trabalhar e tentativas de saída da sala.

De acordo com a docente de Educação Especial que acompanha a aluna, esta tem feito progressos em todas as áreas. Já lê globalmente muitas palavras, (cerca de 50), tendo sido iniciada neste ano a leitura de pequenas frases. Esta leitura é feita globalmente (reconhecimento e memorização das palavras), e não pelo método analítico sintético. Reconhece todas as letras do abecedário, contudo raramente consegue juntá-las para formar uma palavra. É capaz de escrever o seu nome completo sem modelo. Escreve a data diariamente sem modelo (apenas necessita de copiar o mês). Reconhece os números até 14 (mas ainda falha). Conta com concretização até 10, assim como associa o número à quantidade mais ou menos até 12.

Tem bem interiorizado as rotinas da escola e da sala, embora para cumprir o seu horário tenha que ser lembrada da disciplina que vai ter. É sempre encaminhada por uma assistente operacional para se dirigir à sala onde terá a aula, no entanto, reconhece e movimenta-se muito à vontade em todos os espaços da escola, chegando

mesmo a fazer alguns recados, como ir à papelaria ou ao bar comprar alguma coisa que lhe é indicada.

Mostra momentos de “rebeldia” para com alguns professores, não querendo colaborar, fazendo barulho despropositado, no entanto, com a docente de Educação Especial mantém sempre uma relação de colaboração e obediência e percebe quando é repreendida. É ainda uma menina afável, muito bem integrada na escola, conhecida e aceite por toda a comunidade educativa.

Nestes últimos três anos, a aluna teve Terapia Ocupacional sem evolução comportamental, pelo que neste ano letivo a intervenção foi considerada injustificada. Do último relatório são apresentadas as seguintes recomendações:

- Reforçar positivamente e imediatamente, perante os colegas, sempre que tiver um comportamento positivo ou revelar cooperação e empenho na busca de soluções para questões debatidas na sala;
- Interpelar com frequência a aluna sobre os temas do dia e sempre que der uma resposta correta, deve ser elogiada no momento;
- Devem ser também reforçadas todas as iniciativas tomadas pela aluna, dentro do grupo de trabalho, ou quando se pede colaboração para atividades a desenvolver;
- Incentivar e estimular sempre os comportamentos de autonomia e capacitação, reprovando sempre as atitudes de dependência e desmotivação.

No âmbito familiar pode-se considerar que a família é muito protetora e carinhosa para com a aluna, no entanto o meio social e cultural em que vivem não lhes permite estimulá-la no sentido de favorecer o seu desenvolvimento. O agregado familiar da aluna é composto por pai, mãe, irmã, companheiro da irmã e sobrinhas (uma com 10 anos, de uma ligação anterior da irmã e outra com 2 anos resultante da atual ligação). Refira-se que no final do 2º período, o companheiro da irmã saiu de casa. Esta situação provocou alguma agitação na aluna, constatada quer em casa, quer nas aulas, quer pela docente de Educação Especial que acompanhava a aluna.

Posteriormente, a aluna, que por vezes fazia referência ao companheiro da irmã deixou de o fazer.

A Encarregada de Educação, a mãe, manteve sempre um contacto bastante próximo com a docente de Educação Especial. Veio sempre à escola, quer por iniciativa própria, quer quando convocada. Mostrou sempre disponibilidade e aceitou bem todas as propostas do Conselho de Turma e em particular da docente de Educação Especial, no sentido de promover o bem-estar da aluna e o seu desenvolvimento pessoal e social.

4.4. Técnicas de recolha e tratamento de dados

Um estudo depende, em grande parte, da escolha adequada dos instrumentos e técnicas de recolha de dados. Tanto na ciência, como na tecnologia ou na arte, a observação assume-se como um dos recursos metodológicos mais importantes para o conhecimento humano.

De acordo com Damas e De Ketele (1985), a observação é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência na recolha de informação sobre o objeto visado, orientado por um objetivo organizador. Requer uma mobilização da atenção através dos órgãos sensoriais, seleção entre os estímulos recebidos, recolha de informações selecionada e a sua codificação.

Para observar é necessário definir uma estratégia assente nos objetivos definidos e no campo de observação delimitado. Isto envolve, segundo Estrela (1994):

- Uma opção por determinadas formas e meios de observação (processo, método, técnicas, instrumentos);
- Uma escolha de critérios e de unidades de registo de dados (critérios de ordem funcional ou temporal);

- Uma elaboração de métodos e técnicas de análise e tratamento de dados recolhidos (fidelidade e validade dos dados; identificação de variáveis ou de fatores determinantes; etc.);
- Uma preparação (preliminar e de aperfeiçoamento) dos observadores (comparação entre os diversos protocolos de observação direta; análise de fotografias; filmes; simulação de situações de observador e observado, etc.).

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. Assim, o observador pode estar atento ao aparecimento ou à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados.

Neste estudo, a observadora, dado o seu envolvimento no desenrolar das atividades, assumiu um papel de participante direta, intervindo nas interações estabelecidas na sala de aula, pelo que se verifica a sua influência nos registos das observações. Estes registos, em contexto grupo/turma tiveram, igualmente, a participação/colaboração da professora coadjuvante.

4.5. Apresentação e análise dos dados

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão final sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 2013).

A partir do desenho da criança pode-se obter informações acerca do seu desenvolvimento e levantar questões acerca dos aspetos afetivo, emocional, intelectual, físico e cognitivo que ela apresenta, pois, de acordo com Lowenfeld (1977), a expressão gráfica é uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva, verificando-se que o aumento de confiança da criança em si e no meio leva a que esta se arrisque a criar e a envolver-se com o que faz, donde se infere que a criança utiliza o desenho para comunicar e, através dele, transmitir sentimentos registando aquilo que é significativo para ela.

4.5.1 Análise descritiva das atividades e dos comportamentos reportada à participante, em contexto individual

No que se refere às disciplinas de Educação Visual e de Artes Plásticas, em contexto individual, foi dada primazia à relação entre professora-aluna, para posterior introdução de uma atividade concreta. As atividades realizadas foram sendo introduzidas gradualmente mediante a necessidade de uma maior exigência de atenção/concentração. Para além deste aspeto foi tida em conta, nos primeiros minutos de aula individual, a adaptação da aluna ao espaço e a motivação para a tarefa a realizar. A aluna foi tomando consciência de que em cada aula lhe era exigido o cumprimento de uma atividade e a necessidade de estar concentrada para a realizar.

Ao longo do ano a relação entre professora/aluna foi evoluindo favoravelmente. Refira-se que, em contexto individual, e após a terceira aula, não ocorreram situações de confronto entre aluna e professora. Em cada aula, o tempo de resistência inicial à realização de qualquer atividade (uma das características da aluna) foi diminuindo. A sua participação nas atividades foi melhorando consideravelmente, após o início do 2º período.

Também a nível da autonomia a aluna (identificada por C) evoluiu, registando-se algumas notas decorrentes do processo de observação:

- *“Quando a funcionária chegou, autonomamente ajudou a arrumar e só depois quis sair.”* (EV, 6/01/2014);
- *“C gosta de lavar os materiais e de sentir que consegue fazê-lo sem ajuda.”* (EV, 27/01/2014);
- *“Quando a funcionária apareceu para a encaminhar para o ginásio, C ficou a ajudar a arrumar, antes de sair.”* (APla, 08/01/2014)
- *“No final da aula ajuda a arrumar. Colocação dos elementos na caixa por camadas. Seleção de forma e cor.”* (APla, 05/02/2014)

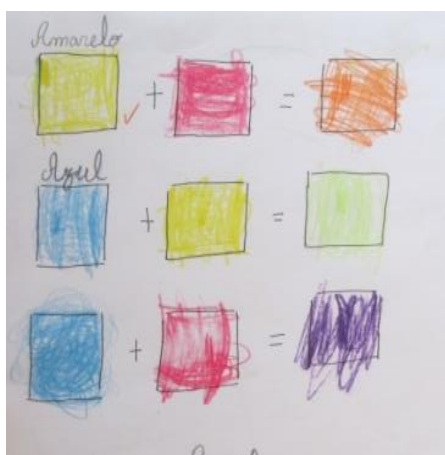


Figura 8 – Estudo de cor



Figura 9 – Estudo da técnica do lápis de cor

Face à necessidade de compreender quais os conhecimentos e capacidades da aluna ao nível da motricidade e da expressão gráfico/plástica foram realizadas atividades básicas sobre cor; aplicação da cor em contextos diferentes; formas; domínio do lápis de grafite; aplicação da técnica do lápis de cor e do guache.

Na fase de diagnóstico, uma das atividades consistiu na aquisição de dados sobre os conhecimentos que a aluna detinha sobre cor, nomeadamente se reconhecia as cores e se, eventualmente tinha algum conhecimento sobre a síntese subtrativa da cor. Nesta atividade verificou-se que a aluna nem sempre reconheceu as cores. Das cores solicitadas a aluna associou a cor à palavra “amarelo” e “azul”. Relativamente ao resultado da mistura das cores básicas a aluna revelou total desconhecimento.

Ainda neste âmbito foi apresentada à aluna uma imagem simples com o objetivo de perceber

como esta domina a técnica do lápis de cor, bem como a aplicação das cores dentro do perímetro das formas apresentadas. Do resultado apresentado conclui-se que a aluna utilizou cores aleatórias, as quais são aplicadas a cada espaço que esta mentalmente subdividiu de acordo com as partes constituintes da forma. Verifica-se, igualmente, que apresenta pouco rigor na técnica de pintura, embora com algum cuidado em pintar dentro dos limites das formas. É de realçar a orientação do lápis na pintura dos vários espaços, a qual está de acordo com a orientação espacial desses mesmos espaços. Como exemplo: a pintura na vertical das pernas do cavalo e a pintura na horizontal do tronco do cavalo.



Figura 10 – Estudo da técnica do lápis de cor (2)

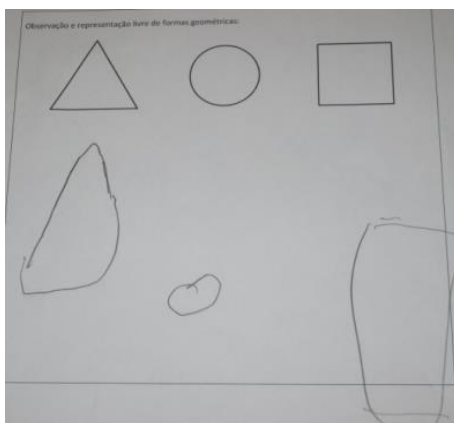


Figura 11 – Representação de figuras geométricas por imitação

No início do 2º período letivo foi novamente dada uma imagem à aluna para aplicação da técnica dos lápis de cor e poder comparar com o mesmo tipo de atividade anterior. Verifica-se que as cores utilizadas pela aluna corresponderam às cores da roupa que esta vestia no momento. Sempre que iniciava uma nova cor a aluna mostrava o lápis à professora e apontava para a peça de roupa que correspondia à cor e ao espaço a pintar. É de realçar a cor rosa da camisola sobreposta pela bata verde que correspondia ao casaco da aluna.

Segundo Lowenfeld (1977), através da compreensão da forma, do modo como a criança desenha e dos métodos que usa para representar o seu meio, podemos perceber o seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários modos complexos como ela cresce e se desenvolve.

Após a diagnose sobre a cor e a aplicação da técnica do lápis de cor procedeu-se à

representação de figuras geométricas. A professora solicita à aluna o nome da cada figura. Identifica o triângulo e o quadrado e refere-se ao círculo como bola.



Figura 12 – Representação das figuras geométricas por memorização

Na fase seguinte é solicitado à aluna a representação das formas numa folha de papel A4. Inicia calmamente a atividade com o desenho de vários círculos. A professora pede também para ocupar o espaço com a representação de triângulos e quadrados. A aluna desenha círculos maiores e preenche o restante espaço com três triângulos. Nesta última representação foi perceptível a preocupação da aluna em representar os vértices do triângulo.



Figura 13 – Pintura das figuras geométricas

Após fotocópia do trabalho efetuado é-lhe pedido para pintar a guache as formas com as cores por ela selecionadas. A aluna inicia a pintura dos círculos a azul, verde e vermelho, cujas cores já reconhece. Pinta os triângulos de preto e utiliza o guache castanho para representar mais círculos. Estas duas últimas cores são também reconhecidas pela aluna.

Foi dada outra folha A4 para a representação do quadrado. A aluna preenche rapidamente todo o espaço com quadrados. Com a intenção de preencher a folha na totalidade representa retângulos maiores, aos quais se refere como sendo “*quadrados grandes*”.



Figura 14 – Pintura dos quadrados

Na pintura dos quadrados a aluna mantém a cor castanha. Inicialmente pinta o espaço superior aleatoriamente, sem se cingir à pintura individual dos quadrados. A professora pede para pintar com calma os quadrados, pelo que a aluna com maior cuidado pinta os “quadrados” maiores ocultando os “quadrados” neles contidos.

Após estas atividades é solicitado novamente à aluna para observar as formas apresentadas e representá-las. Muito concentrada inicia a representação do triângulo. Ao verificar que coincide com o triângulo dado, apaga e volta a desenhar, começando pelo vértice superior. A aluna mantém a sequência apresentada. Nesta segunda etapa verifica-se um maior rigor na representação. A aluna gosta do que vê e sorri quando é elogiada pela concentração demonstrada e pelo resultado obtido.

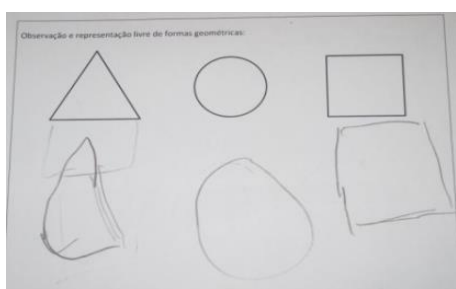


Figura 15 – Representação das figuras geométricas (2)



Figura 16 – Modelação de sólidos geométricos

A professora molda três formas volumétricas. Inicia pela esfera e pede à aluna para escolher uma cor. A aluna escolhe a plasticina amarela e repete com as mãos os movimentos da professora para a obtenção da esfera. De seguida a aluna escolhe a plasticina verde para a modelação do cubo. Junta várias porções de plasticina verde para formar uma esfera e posteriormente imita a professora para a obtenção das faces. Tem alguma dificuldade em usar o teque (instrumento de modelação) para alisar cada face. Por último modela o prisma triangular e quando a professora

se refere ao vértice superior, a aluna espalma um pouco de plasticina na parte superior do seu prisma e mostra “o bico”.

Através da linguagem artística da criança podemos perceber a sua sensibilidade e as suas vivências, podendo ser estimulada através de práticas pedagógicas que assentem



Figura 17 – Desenho da casa da aluna

na valorização daquilo que a criança nos transmite. Deste modo foram iniciadas diversas atividades de desenho expressivo.

De modo a fazer o paralelismo entre os conteúdos abordados na aula de Educação Visual em contexto grupo/turma (Estruturas arquitetónicas: arcos concordantes) foi solicitado à aluna que representasse a sua casa. Nesta representação verifica-se que a aluna preenche todo o espaço A4. É de realçar o cuidado com que esta representa a fechadura da porta. Ao desenhá-la afirma: “*chave*”.

Posteriormente foi utilizado o computador como meio auxiliar na observação de diferentes casas de habitação. Na sua observação a aluna detinha-se nas casas de arquitectura contemporânea, fundamentalmente naquelas que apresentavam uma piscina. Foi-lhe pedido para representar a casa que mais lhe tinha agradado. A aluna selecciona uma casa envidraçada com jardim e piscina.



Figura 18 – Seleção de uma casa através do computador

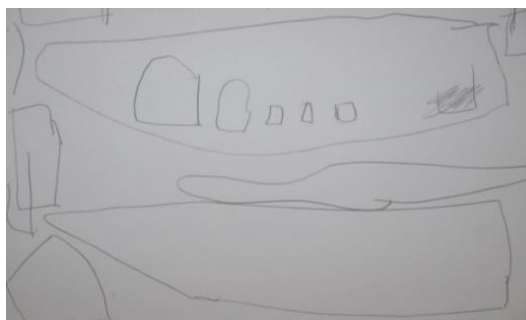


Figura 19 – Desenho da casa observada no computador



Figura 20 – Desenho de uma casa por memorização

Na aula seguinte foi-lhe solicitado que representasse a casa onde gostaria de viver. Muito rapidamente desenhou uma casa semelhante à que tinha observado/representado anteriormente. Finaliza com a representação da piscina fazendo questão de explicar que o retângulo à frente da casa corresponde à piscina.



Figura 21 – Representação de uma casa com peças de Tangram

Ainda neste âmbito foram utilizadas peças de cores transparentes de Tangram. Foi verificado que a aluna soube quase sempre corresponder o nome à forma, bem como à cor solicitada. A professora utilizou as formas para representar uma casa e pediu à aluna para repetir o exercício.

Posteriormente utilizou triângulos amarelos e verdes para representar um quadrado. A aluna imita. Apresenta dificuldade na colocação do último triângulo, mas à terceira tentativa coloca-o na posição correta. Depois com muito cuidado une melhor os triângulos entre si.



Figura 22 – Representação de um quadrado através de peças de Tangram (1)

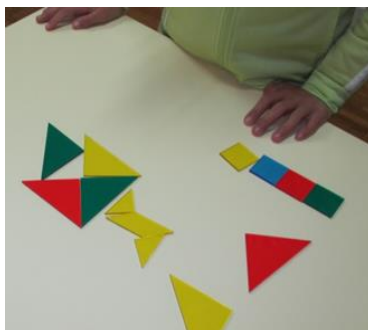


Figura 23 – Representação de um quadrado através de peças de Tangram (2)

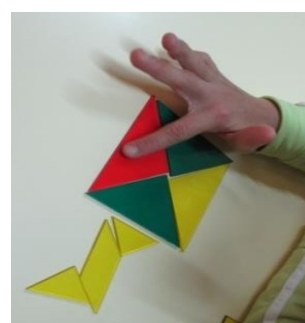


Figura 24 – Representação de um quadrado através de peças de Tangram (3)



Figura 25 – Utilização do computador

Foi novamente utilizado o computador como meio auxiliar na observação da figura humana e em particular do rosto. A aluna apresenta algum conhecimento nas funções básicas de manuseamento do computador. Foram observadas algumas diferenças e semelhanças entre a figura do rapaz e a da rapariga. A aluna gosta de observar as imagens e fazer comentários sobre o que vê.



Figura 26 – Desenho de um rapaz e de uma rapariga

Foi dada à aluna uma folha de papel cavalinho A4 e solicitado que representasse um rapaz e uma rapariga. À medida que desenhava fazia os respetivos esclarecimentos: “olhos”, “boca”, “pés”, “dedos”. A professora faz referência às sobrancelhas e a aluna representa-as. Após a comparação entre o cabelo de uma rapariga e de um rapaz e das orelhas

estarem visíveis ou não, a aluna procede á sua representação. Quando desenha as mãos faz a contagem dos dedos (conta até sete). Depois ao desenhar o cinto aponta para o que traz nas calças.

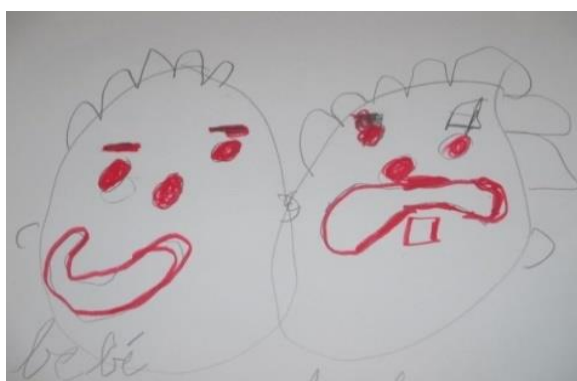


Figura 27 – Desenho de família

Na aula seguinte a professora fala sobre a família da aluna. Com quem vive, como se chamam e quem a traz à escola. A aluna responde às questões e numa linguagem pouco perceptível faz referência às sobrinhas e vai gesticulando e apontando para o espaço exterior na direção da Escola

Básica nº1, contígua à EB2. Posteriormente é solicitado à aluna para desenhar a família, mais propriamente as pessoas com quem vive. Inicia pela representação da sobrinha mais nova (2 anos) referindo que é a *bebé*. De seguida desenha outro rosto que identifica como sendo o companheiro da irmã (diz o nome) - representa o “*bigodes*”.



Figura 28 – Desenho do pai e da mãe

A professora solicita que desenhe a mãe e o pai, a aluna demonstra alguma relutância em desenhar e diz que não sabe. Inicia pela representação do pai e depois quando desenha a mãe faz referência aos óculos e aponta para os seus. É de referir que após a aluna dar por finalizado cada desenho toma a iniciativa de identificar cada um deles.

Segundo Luquet a criança acrescenta legendas aos seus desenhos porque as vê em livros, em imagens anteriores e por vezes nos desenhos que executou para os pais. Mas considera que a razão principal é pelo facto de que o nome do objeto é para a criança uma das suas características, um elemento essencial, tal como as suas diferentes partes.



Figura 29 – Desenho de um rapaz

Após conversação sobre a figura humana a aluna inicia a representação de um rapaz. À medida que vai desenhando refere cada registo: “*olhos*”, “*orelhas*”, “*boca*”, “*bigodes*”, “*barbas*”, “*cabelos*”, “*sexo*”. Por fim refere-se ao desenho como sendo o companheiro da irmã - diz o nome.



Figura 30 – Desenho do seu rosto



Figura 31 – Desenho de uma rapariga

Ainda neste âmbito, a aluna observa uma fotografia do seu rosto e representa-a. Para além de continuar a identificar os elementos do rosto faz questão de realçar o pormenor dos óculos, a ligação entre as lentes e as hastes.

A representação seguinte corresponde à de uma rapariga. A aluna continua a conversar e a descrever o que desenha: *olhos*”, *orelhas*”, *“boca*”, *“mamas*” e *“sexo*”.

Da observação dos diversos desenhos realizados no âmbito da figura humana podemos verificar que, de acordo com Luquet (1987), estes correspondem à fase do Realismo Falhado. Neles constata-se que a aluna (...) *não sabe ainda dirigir e limitar os seus movimentos gráficos de modo a dar ao seu traçado o aspeto que quererá* (p.147). Nesta fase (...) *a intenção realista encontra ainda outro obstáculo, já não de ordem gráfica, mas psíquica, ou seja, o carácter ao mesmo tempo limitado e descontínuo da atenção infantil* (p. 148). Ora, são precisamente os problemas de ordem psíquica e o tempo de concentração que correspondem às

características da aluna em estudo. Podemos também verificar que a aluna nas suas representações das figuras geométricas, nomeadamente na representação dos quadrados, (...) *continua a acrescentar, tanto quanto a sua atenção suporta, pormenores já desenhados sobre um novo pormenor* (p.149).

De acordo com os estudos sobre o desenvolvimento da expressão gráfica e plástica efetuados por Lownfield podemos incluir o grafismo da aluna em questão na Fase Pré-esquemática. Nesta fase verifica-se que a criança realiza as primeiras tentativas de representar a figura humana - as linhas fecham-se e geralmente utilizam o círculo

para representar a cabeça e duas linhas verticais para as pernas. Nesta fase o desenho não forma um conjunto organizado e por este motivo a criança desenha o que sabe do objeto e não o que vê e ainda não há uma relação temática e espacial entre os objetos desenhados.



Figura 32 – Modelação da figura humana em plasticina



Figura 33 – Figura humana em plasticina



Figura 34 – Rolinhos em plasticina

Das atividades realizadas e ainda na sequência da representação da figura humana foi utilizada como base de trabalho, a representação de uma figura executada por um aluno, pois em várias situações foi verificada a necessidade de conforto da aluna quando lhe é apresentado um modelo como base de trabalho e, conseqüentemente, maior adesão à atividade. Foi igualmente utilizada a plasticina para modelação. A aluna imitou a cor do rosto e espalmou bem os olhos de ambos os rostos. Fez rolinhos castanhos para representar o cabelo (e apontou para o seu cabelo). Escolheu a cor azul e moldou, com ajuda, a t-shirt e os braços. A aluna teve alguma dificuldade nesta fase. Por fim utiliza a plasticina branca para dar forma às orelhas e às mãos.

Neste exercício apesar da utilização de um modelo foi dada total liberdade à aluna para escolher as cores para os diferentes elementos - aqui verifica-se a autonomia da aluna ao representar o pormenor da orelha (inexistente no modelo) e a seleção da cor branca para as mãos e orelhas.

Na aula seguinte foi sugerida a representação volumétrica do corpo de um rapaz. A professora iniciou a modelação, mas a aluna preferiu escolher a cor e dar à professora dizendo “faz tu” e



Figura 35 – Modelação de uma flor

continuava a fazer rolinhos de plasticina.

Posteriormente a professora iniciou a modelação de uma flor, a aluna deu continuidade ao trabalho.

Foi notória a preocupação em afilar a plasticina castanha, selecionada pela aluna, para dar forma às pétalas. Nestes exercícios verificou-se que a aluna sabia, muitas vezes, as cores (castanho, preto, azul, amarelo, vermelho e verde).

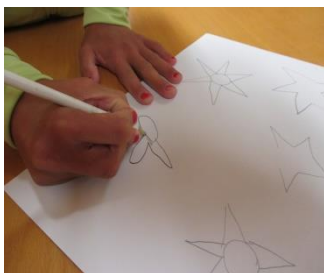


Figura 36 – Desenho de uma flor



Figura 37 – Recorte de uma flor



Figura 38 – Colagem de uma flor

Para além do desenho, pintura e modelação foram realizadas atividades de recorte e colagem. Neste âmbito verifica-se que a aluna sabe usar a tesoura e tenta recortar pelo contorno da forma. Sabe usar a cola, apesar da enorme pressão exercida no tubo. Das atividades realizadas verificamos que a aluna gosta de desenhar e pintar. Gosta de utilizar tintas e de, posteriormente, lavar o material. Gosta igualmente de recortar e colar, e quando está mais concentrada fá-lo com algum rigor.

4.5.2 Análise descritiva das actividades e comportamentos reportada à participante, em contexto grupo/turma, na disciplina de Educação Visual

Em contexto grupo/turma, a aluna foi acompanhada por uma professora coadjuvante, da mesma área disciplinar da professora titular, o que se revelou um elemento facilitador, quer pelo acompanhamento individualizado emergente dado à aluna, quer

pelo facto de, deste modo, proporcionar um ambiente de trabalho mais calmo, permitindo à professora titular acompanhar os restantes elementos do grupo/turma.

O aspeto relacional entre professora e aluna foi, igualmente, profícuo. Em várias situações de aula tornou-se uma mais-valia a relação desenvolvida em contexto individual entre professora titular e aluna.

- *“Inicialmente C recusa trabalhar. A professora titular conversa com a aluna e explica os procedimentos a adotar. A aluna acata e inicia a tarefa.”* (EV, 02/12/2013).

Verificou-se que em situação de oposição face ao trabalho a realizar em contexto grupo/turma, a professora titular sentiu, muitas vezes, necessidade de intervir face a estes comportamentos. Outras vezes era a própria aluna que sentia necessidade da atenção particular da professora, quer colocando o dedo no ar para a chamar, quer levantando-se, após permissão, para mostrar o seu trabalho.

Apesar dos momentos de oposição ocorridos ao longo do ano letivo, sempre que a professora intervinha, quer para chamar à atenção a aluna, quer, em casos extremos, acalmá-la, a mesma, salvo raras exceções, acatava as instruções. Apresenta-se seguidamente algumas notas que traduzem os comportamentos referidos:

- *“A aluna apresentou-se agitada. Falou alto, repetia palavras. Recusou-se a trabalhar. Chamou constantemente a professora titular”* (03/02/2014)

- *“C resistiu a entrar na sala de aula e a iniciar a tarefa. A professora titular foi conversar com a aluna ao hall de entrada da sala. C sentou-se no lugar falando sozinha. Gradualmente foi acalmando.”* (05/05/2014)

- *“Solicitou imensas vezes a professora titular, chamando-a de mãe ou avó. Esteve pouco concentrada na execução da tarefa. Partia os bicos dos lápis de cor para poder ir afiar. Foi advertida pela professora titular e incentivada simultaneamente a executar a tarefa. C anuiu e às 15:05h terminou a tarefa e foi entregar o trabalho à professora titular, a qual o elogiou e mostrou à turma.”* (12/05/2014)

Também se verificou que a inclusão da aluna na sala de aula com os restantes elementos da turma constituiu uma mais-valia na modelação de alguns comportamentos por parte da aluna. Foi igualmente importante a cumplicidade de alguns alunos ao cooperarem com a professora no sentido de promover a participação da colega nas atividades, bem como sensibilizá-la para uma postura mais correta.

- *“O trabalho é elogiado e mostrado à turma.”; “C sorri quando o seu trabalho é mostrado à turma e alguns colegas o elogiam”* (EV, 02/12/2013);

- *“A professora sugere que um colega se disponibilize para ajudar C. C começa a trabalhar e pinta de acordo com a seleção tonal do colega. O seu trabalho é elogiado.”* (EV, 09/12/2013);

- *“A aluna apresentou-se agitada. A professora sensibilizou a turma para uma postura de maior concentração e silêncio. O que aconteceu. A aluna gradualmente foi acalmando e realizou com empenho a atividade proposta – máscara. A professora elogia o trabalho e mostra-o à turma.”* (EV, 27/01/2014);

- *“Na 2ª parte da aula afiou prolongadamente os lápis de cor e começou a perturbar a aula emitindo diversos sons. A professora titular interveio sensibilizando a aluna para o facto de estar a perturbar o trabalho dos colegas, os quais gostam quando C se porta bem e realiza os trabalhos. A aluna acalma gradualmente.”* (EV, 24/02/2014).

Em contexto grupo/turma verificou-se que gradualmente o comportamento da aluna foi melhorando. Apesar da ocorrência de situações de agitação e de comportamentos de oposição, estas foram pontuais, e mesmo quando ocorreram, salvo raras exceções, a aluna acalmava após intervenção da professora da turma e, por vezes, dos seus pares.

As propostas de atividades foram articuladas com a docente coadjuvante tendo por base os conteúdos da disciplina e as unidades de trabalho realizadas pela turma, salvaguardando as capacidades/potencialidades da aluna. Sempre que possível foi fomentado, por parte da professora da turma, o estímulo e o reforço das

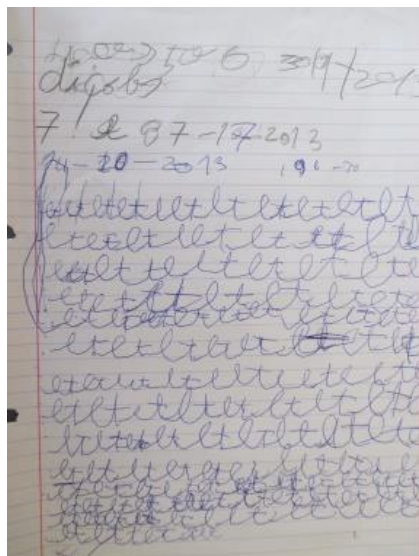


Figura 39 – Registos no caderno (1)

competências e aptidões envolvidas na aprendizagem da aluna, sempre que esta finaliza e apresenta o resultado do trabalho desenvolvido. Esteve igualmente presente a preocupação em promover a inclusão da aluna no grupo-turma.

No início de cada aula e sempre que a professora abordava novos conteúdos ou explicitava as tarefas a desenvolver, a aluna fazia registos no seu caderno, imitando o registo do sumário ou qualquer outro registo em simultâneo com os seus pares.



Figura 40 – Registos no caderno (2)

Verificou-se que nas aulas de carácter mais teórico, a aluna na segunda parte da aula ficava mais agitada e sem vontade de executar as tarefas propostas naquele âmbito. As atividades de desenho expressivo, recorte e pintura, principalmente com guache ou tinta acrílica, são aquelas que a aluna executa com maior tempo de concentração,



Figura 41 – Execução de máscara de Carnaval

Foi notória a mudança de comportamento aquando da execução da atividade de Carnaval. Nesta aula a aluna apresentou-se bastante agitada. A professora teve conhecimento de que durante a manhã manifestou comportamentos de oposição: falava alto no corredor; fugia da funcionária; deitava a língua de fora, ... Deste modo a professora solicitou aos alunos (o que incluía a aluna) para estarem

concentrados na realização da atividade (Composição expressiva com aplicação de arcos concordantes). No início da atividade a aluna manteve-se agitada, mas foi acalmando gradualmente e mostrou-se bastante empenhada na execução da máscara.

Verificou-se igualmente que após a conclusão de uma tarefa a aluna dava por terminado o seu trabalho. Tomava a iniciativa de arrumar, limpar a mesa e colocar a capa no espaço indicado para o efeito. Depois aguardava que os colegas concluíssem a sua tarefa, conversando, por vezes, com a professora coadjuvante. O teor destas conversas (apesar da sua linguagem pouco perceptível) era muitas vezes sobre os colegas (o que estavam a fazer, os seus nomes, ...) e também sobre a sua família (sobrinhas, os materiais que a mãe lhe comprava,...). Este comportamento passou a ocorrer a meio do segundo período letivo.



Figura 42 – Planificação de um sólido geométrico (recorte)

Aquando da unidade de trabalho sobre a planificação de sólidos geométricos, a aluna manteve uma atitude de empenho e concentração. Utilizou a régua para a união de pontos, recortou e pintou com tinta acrílica as faces do sólido (identificou e escolheu a cor azul).

Após a pintura tomou a iniciativa e autonomamente lavou o material, arrumou e limpou o seu espaço e deu por concluído o trabalho para essa aula.



Figura 43 – Planificação de um sólido geométrico (pintura)



Figura 44 – Planificação de um sólido geométrico (aplicação de purpurinas)

Na aula seguinte foi proposto à aluna a aplicação de purpurinas, pelo que se prontificou a realizar a atividade. A aluna mostra agrado na utilização das purpurinas nos seus trabalhos. Esta situação já se verificou nas aulas individuais de Artes Plásticas correspondentes ao 1º semestre e lecionadas pela professora coadjuvante, uma vez que a turma esteve nessa altura a frequentar a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação.

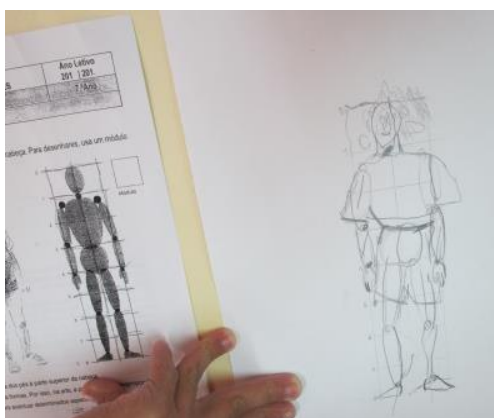


Figura 45 – Representação do modelo antropométrico



Figura 46 – Desenho de figura humana a partir de um modelo

Nas últimas aulas foram realizadas atividades no âmbito da figura humana e posteriormente do Design. Na primeira atividade a aluna, que inicialmente entrou na sala com uma postura de oposição, foi gradualmente acalmando, após conversação com a professora da turma. Esteve atenta à explanação da professora sobre a figura humana e, com a ajuda da professora coadjuvante, realizou a ficha idêntica à dos colegas. Sempre que é dada uma ficha ou qualquer outro documento igual ao dos seus pares a aluna inicia logo a tarefa.

Também com a ajuda da professora coadjuvante a aluna realizou nova atividade sobre a figura humana. Após um início de aula agitado, a professora da turma interveio e incentivou a aluna a executar a tarefa. Mais calma, a aluna iniciou a pintura concentrada e seguindo as observações da professora coadjuvante.

No âmbito da unidade de trabalho sobre *Design*, a aluna quis sentar-se na carteira contígua à de uma das colegas a que faz constantemente referência. A professora

anuiu. A aluna sabe perfeitamente o nome destas colegas, as quais lhe dão mais atenção e valorizam o seu trabalho, mas também a repreendem quando a aluna está mais buliçosa. Após a conclusão do seu trabalho, arrumou os materiais e o seu espaço e depois “entendeu” que podia sair, dizendo “professora, vou sair”. Aguardou e, como a professora não respondeu, começou a circular pela sala e a comentar à medida que ia vendo o trabalho “muito giro” dos colegas.

Nas aulas anteriores os alunos da turma, de um modo geral estiveram menos concentrados e com conversações paralelas, pelo que numa das aulas a professora teve de intervir ao ponto de solicitar a um aluno que se encontrava na mesa à frente da aluna deste estudo, a alteração de lugar.

Na aula seguinte foi permitido à aluna a alteração de lugar para a última mesa ao lado do colega que tinha igualmente mudado de lugar na aula anterior. Enquanto a professora ditava o sumário, a aluna começou a produzir sons ao mesmo tempo que “escrevia” num pequeno papel, entregando-o ao colega da frente. Foi chamada à atenção e a professora aproveitou para, mais uma vez, sensibilizar os alunos para uma postura correta, alertando-os de que as suas atitudes eram observadas como modelo a seguir, pelo que os alunos acalmaram sucedendo o mesmo com a aluna em questão.

Na última aula, a professora coadjuvante não pôde comparecer. A aluna aguarda que a professora a mande entrar na sala. Senta-se no seu lugar, retira o caderno e começa a “escrever” o sumário. Como os colegas estavam a concluir a pintura dos trabalhos de *Design*, a professora solicitou-lhe a pintura de um desenho impresso de um rótulo e permitiu que esta juntasse a sua mesa à da aluna e sugeriu que partilhassem o material. A aluna emitiu por duas vezes sons, pelo que foi chamada à atenção pela colega, depois, esteve concentrada a pintar com calma e algum rigor, aceitando algumas sugestões da colega, mantendo-se concentrada até ao final da aula.

4.5.3 Análise descritiva das atividades e comportamentos reportada à participante, em contexto grupo/turma, na disciplina de Artes Plásticas

A disciplina de Artes Plásticas, de caráter semestral, teve início no segundo semestre a 28 de janeiro. Ao longo do semestre verificou-se que a aluna resistia frequentemente a vestir a bata. É de referir que na sala só a professora coadjuvante tinha bata e os colegas usavam como proteção um avental ou T-shirt/camisa para o efeito. A professora teve que intervir muitas vezes, conversando com a aluna, para que esta vestisse a bata. No entanto, após esta situação ultrapassada, a aluna participava de forma ativa na realização das atividades propostas. Foi notório o seu gosto pela Pintura, quer a acrílico, quer com tinta para vidro. Após a explicação no início do semestre pela professora sobre o material a utilizar, a aluna passou, autonomamente a organizar o seu ambiente de trabalho – placa de madeira para proteger a mesa; azulejo em substituição da paleta; pincéis; pano e copo com água. Na modelação, a aluna manifestou alguma dificuldade, mas executou sem resistência as atividades propostas.

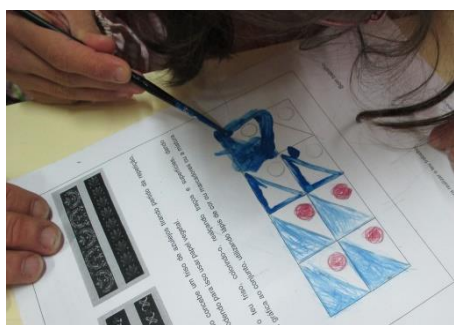


Figura 47 – Teste diagnóstico de Artes Plásticas

Aquando a realização do teste diagnóstico foi entregue à aluna o mesmo documento que os seus pares, sendo-lhe solicitada a execução da 2ª parte, a qual correspondia à criação de um friso de azulejos. A aluna representou com a ajuda da professora coadjuvante um padrão por repetição, utilizando a régua e o escantilhão. Escolheu a cor azul e a vermelha e iniciou a pintura com lápis de cor e revelou algum rigor na execução.

Posteriormente utilizou o guache para a 2ª parte do padrão. Ouviu e seguiu as instruções da professora coadjuvante e por fim lavou o material e arrumou o seu espaço.

Uma das atividades iniciais consistiu na pintura a acrílico de uma taça em chacota. A aluna escolheu a cor vermelha para a pintura-base do seu prato. Pintou com alguma rapidez e pouco rigor. Apesar do objetivo inicial da atividade consistir na decoração



Figura 48 – Pintura de uma taça em chacota



Figura 49 – Pintura do suporte para incenso



Figura 50 – Lavagem dos materiais

da peça, a aluna assim que terminava a pintura-base queria pintar logo outra. A seleção tonal abrange essencialmente as cores vermelho, azul ou preto. Após a pintura a aluna lava o seu material. Gosta de o fazer e de limpar a mesa.

Numa das aulas ajudou a distribuir as capas com o auxílio da professora Coadjuvante, a qual indicava o nome e

sempre que necessário o respetivo colega. Verificou-se que reconhece o nome da maioria dos colegas e revelou contentamento pela execução desta tarefa.

Na unidade de trabalho seguinte esteve atenta a observar o PowerPoint sobre Cerâmica – materiais, utensílios e técnicas de modelação. A primeira atividade consistiu na realização de um suporte para incenso. Com ajuda faz a lastra para a base e um pequeno cogumelo para o suporte do incenso.

No final lava e arruma os materiais e limpa a mesa. Após a cozedura na mufla, a aluna pinta o trabalho escolhendo a cor azul para a base e a vermelha para o cogumelo.



Figura 51 – Pintura do boneco de neve

Ainda no âmbito da modelação a aluna realiza duas pequenas peças. Um boneco de neve azul, cuja cor foi veementemente selecionada pela aluna. Um hambúrguer, cuja sugestão foi dada pela aluna quando estava a amassar o barro. Quis pintá-lo de vermelho afirmando que era *ketchup*. Demonstrou pouco rigor na pintura, pese embora a aluna goste de pintar, mas fá-lo com movimentos bruscos e rápidos.

Na unidade de trabalho seguinte – Pintura em Vidro, a aluna representa uma flor. Sugestão da professora na sequência do trabalho realizado na aula individual. Após o desenho procedeu à sua ampliação com a ajuda da professora coadjuvante.

Posteriormente a aluna inicia o contorno da flor utilizando a tinta de chumbo. Manifestou muita atenção e concentração. Na aula seguinte não resistiu a vestir a bata e pintou o vidro com algum rigor.



Figura 52 – Pintura em vidro



Figura 53 – Aplicação de tinta de chumbo

Ainda neste âmbito pintou uma jarra e um prato. Selecionou como cores o vermelho alaranjado e o azul. Manifestou agrado quando pôde utilizar a tinta com brilhantes nos seus trabalhos.



Figura 54 – Pintura em vidro (pote)



Figura 55 – Pintura em vidro (prato)

Nas últimas aulas manteve um comportamento agitado. Situação idêntica na disciplina de Educação Visual e comum às restantes disciplinas que frequenta, bem como nos corredores e com a funcionária que normalmente a acompanha. Em sala de aula esta agitação diminui à medida que a aluna desenvolve a atividade proposta.



Figura 54 – Desenho e pintura

Verificou-se igualmente que em trabalho de pares a aluna manifestou concentração e imitou as colegas quando lhe foi proposta a atividade de desenho. Neste seu último trabalho é dado à aluna uma folha A5 igual à das colegas que se encontravam a finalizar a composição

baseada num pormenor de uma obra de arte, para nela colar a imagem de um

pormenor de uma obra de Romero Britto. A aluna rejeitou colar a imagem e começou a desenhar uma flor correspondente à imagem de uma das colegas. Estas começam a ajudar a colega sugerindo a representação de alguns elementos das suas respetivas imagens e algumas cores. A aluna acata as instruções e realiza a tarefa muito concentrada.

PARTE III – CONSIDERAÇÕES E CONCLUSÕES FINAIS

Como nota preliminar e procurando sintetizar aspectos enunciados no presente estudo, devemos referir a importância da compreensão da problemática associada ao objeto de estudo e às possíveis abordagens pedagógicas a implementar, visando uma integração efetiva e consequentemente o desenvolvimento de capacidades de crianças com Síndrome de Down.

Estabelecendo como objetivo identificar se a frequência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais nas disciplinas de Educação Visual e de Artes Plásticas corresponde a uma medida adequada às necessidades educativas destas crianças, pretendeu-se com este estudo perceber se efetivamente a Expressão Plástica tem um papel participante e de relevo no desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down.

Na apresentação e análise das várias dinâmicas e dos resultados obtidos existiu a preocupação em apresentar dados enquadrados a partir dos seus diferentes contextos de ação e das opções metodológicas adotadas, bem como dar resposta às questões de pesquisa inicialmente colocadas. Assim, e no que concerne à frequência da aluna na disciplina de Educação Visual, foram analisados os dados obtidos quer em contexto individual, quer em contexto grupo/turma, procedendo-se de igual modo para as ações no âmbito da disciplina de Artes Plásticas.

Nas diferentes situações, foram analisados dados relativos ao comportamento, e, neste âmbito, nas relações aluna-professora, aluna-pares e nas atitudes da própria nos seus contextos de ação, para além da análise dos dados relativos à expressão gráfico-plástica da aluna. Nesta sequência e centrando a análise e conclusões nas questões de pesquisa formuladas inicialmente, procedemos deste modo à sua apresentação.

Questão 1 - Em que medida as atividades gráficas/plásticas contribuem para o desenvolvimento psicomotor da criança?

As atividades gráficas/plásticas revelaram-se um contributo efetivo no desenvolvimento psicomotor da criança em estudo. Verificou-se que as ações como

rasgar, cortar, colar, desenhar, pintar e modelar permitiram a aquisição de habilidades enquadradas no âmbito da motricidade fina da criança e da sua coordenação psicomotora, a qual foi evoluindo ao longo do ano letivo. Tanto na pintura como no desenho, o ato de apreensão, aquando da manipulação de diversos instrumentos como o pincel ou o lápis, teve uma grande evolução. Ao controlar os movimentos do braço, a aluna representou/pintou traços com maior ou menor controle, designadamente, nas suas pinturas, em que evitou utilizar demasiada força no pincel ou, inclusive, retirando o excesso de tinta do mesmo.

A modelação, sendo uma técnica importante para o desenvolvimento e coordenação motora, designadamente, ao nível dos dedos (da mão) da criança através do amassar, esticar e enrolar, contribuiu ainda para adquirir novas experiências sensitivas através do tato que, concomitantemente, permitiram o desenvolvimento da perceção, nomeadamente ao nível da noção de escala e de representação do volume.

Questão 2 - Em que medida as estratégias utilizadas em contexto sócio-escolar grupo/turma e individualmente contribuem para o desenvolvimento da perceção, da atenção e memória da criança?

As estratégias utilizadas quer em contexto grupo/turma, quer individualmente, revelaram-se benéficas para o desenvolvimento da perceção, atenção e da memória da criança em estudo. Se por um lado, o trabalho individual induziu à adoção de determinadas estratégias, por outro, o contexto grupo/turma revelou-se profícuo no reforço dessas mesmas estratégias e ainda na formulação e adoção de outras orientadas para a sua socialização participada.

No âmbito da perceção e em situação isolada ou coletiva, realizaram-se atividades que permitiram aceder a diferentes universos sensitivos, levando a criança a selecionar, reconhecer e utilizar com precisão estímulos pertinentes. As atividades pretenderam ser motivadoras, sistemáticas e sequenciais, tendo sido fomentada a verbalização por parte da criança, do que estava a fazer, enquanto procedia à sua realização. Deste modo, verificaram-se algumas melhorias ao nível do

reconhecimento tátil em geral e dos objetos tridimensionais em particular – mas também na cópia e reprodução de figuras geométricas, bem como na sua rapidez perceptiva.

No âmbito da atenção, aliada à percepção visual e auditiva verificaram-se, igualmente, algumas melhorias, fundamentalmente em contexto individual. No campo da memória, a repetição persistente da informação, o interesse da aluna e a sua atenção e motivação em determinada aprendizagem permitiu a obtenção de resultados positivos. Verificou-se que um ambiente de trabalho mais calmo, com ausência de ruído e de outros elementos de distração, como aquele que se verificava em contexto individual, revelou-se mais favorável nos três âmbitos referenciados.

Questão 3 – Qual a influência que os diferentes contextos e situação sócio--escolar (espaço/grupo/turma/individual) têm na modelação do comportamento da criança?

A nível comportamental verificou-se que os contextos têm, na realidade, influência na manifestação de atitudes, indo ao encontro do observado por Bronfenbrenner (2011), o qual refere que o desenvolvimento de qualquer ser humano depende, direta ou indiretamente do contexto em que está inserido, pelo que, o estudo considerou importante perceber o comportamento da aluna nas diferentes circunstâncias de aprendizagem. Paralelamente, e de acordo com dados exógenos à observação contextual, é de considerar a influência de fatores externos, nomeadamente, condições de saúde e problemas familiares, na estabilidade emocional e no desenvolvimento cognitivo da criança.

Resultante das observações efetuadas, podemos concluir ainda que o comportamento da aluna em contexto individual diferiu, nalguns dos seus aspetos, do ocorrido em situação grupo/turma. Procedendo à comparação entre estes dois contextos e no que respeita à capacidade de concentração, motivação e tempo de execução de uma tarefa, podemos realçar alguns fatores que passamos a enunciar:

- A lecionação das aulas nos tempos letivos da manhã revelou-se mais favorável que no turno da tarde, tendo em conta as características e saúde da aluna, as quais originavam constantes idas à casa de banho;

- Foi igualmente favorável a relação entre professora-aluna, cuja empatia por parte desta foi aumentando gradualmente, com influência no seu comportamento, designadamente, no cumprimento das orientações da docente. Esta relação, que se estabilizou em contexto individual, degradou-se em contexto grupo/turma, com manifestações de alguma rebeldia. Contudo, os momentos de conversação, prévios à atividade a realizar, revelaram-se vantajosos para a motivação da aluna. Em contexto individual, ocorreram por iniciativa da própria várias abordagens cuja temática era a família e/ou acontecimentos/atividades a realizar ou reportadas ao dia anterior. Em contexto grupo/turma verificou-se alguma resistência à iniciação imediata da atividade, tornando-se mais acentuada sempre que lhe era exigida com maior veemência, levando, por vezes, a situações de tensão ou mesmo confronto.

O constante reforço positivo, quer em contexto individual e, fundamentalmente, perante os seus pares em contexto grupo/turma, revelou-se um fator de motivação e de reconhecimento do trabalho efetuado, beneficiando a sua autoestima e, consequentemente, a sua atitude e postura na sala de aula.

Verificou-se também, em contexto grupo/turma, que a imitação de regras comuns de trabalho, como a utilização de materiais e bens partilhados, organização de espaços comuns, procedimentos e regras de comportamento, se revelaram bastante benéficos para o desenvolvimento e socialização da aluna.

Deste modo, podemos concluir que os dois contextos participaram e se revelaram modeladores do comportamento da aluna, sendo que, cada um, na sua especificidade, influenciou positivamente a sua motivação, tempo de concentração e período de execução de uma tarefa.

Questão 4 - Que importância poderá assumir a Expressão Plástica no desenvolvimento global da criança?

A Expressão Plástica, patente nas disciplinas de Educação Visual e de Artes Plásticas, revelou-se muito importante na aprendizagem global da aluna em estudo, ativando e desenvolvendo as suas componentes cognitiva, afetiva, sensorial e motora.

As diferentes práticas “artísticas” revelaram-se bastante profícuas, sendo de referir que, no que concerne ao desenvolvimento gráfico/plástico da aluna, as atividades realizadas a nível individual conduziram a uma maior autonomia e autoconfiança, manifestadas, por exemplo, aquando a organização e limpeza dos materiais ou na adição gradual de pormenores aos seus desenhos, bem como à gradual falta de resistência à solicitação da representação gráfica. Nestas aulas, para além da representação de formas geométricas, noções de volume e de cor, utilização de diferentes materiais e técnicas, foi dada primazia à representação da figura humana que, para além de permitir à aluna comunicar visualmente e, a partir daí, partilhar sentimentos, permitiu-lhe também a tomada de consciência dos outros e de si mesma.

Verificou-se que em contexto grupo/turma, nas aulas de carácter mais teórico, sobretudo na segunda parte da aula, ficava mais agitada e sem vontade de executar as tarefas propostas. As atividades de desenho expressivo, recorte e pintura, principalmente com guache ou tinta acrílica, foram aquelas que a aluna executou durante mais tempo e com maior concentração.

De acordo com as características da aluna e dadas as dificuldades inerentes à sua problemática, nomeadamente as que se relacionam com a perceção, memória, atenção, motricidade e motivação, as atividades de Expressão Plástica revelaram-se benéficas, atenuando o seu défice ou efeito, como se constata na resposta às questões anteriores.

Como considerações finais podemos referir que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em disciplinas de Expressão Plástica constitui uma medida promotora do desenvolvimento destes alunos, em particular com Síndrome de Down. Podemos considerar ainda que o ensino e prática individualizada nestas áreas, acompanhados do reforço de conteúdos e conhecimentos passíveis de

serem aplicados em contexto grupo/turma, se revelaram bastante profícuos. Também em contexto grupo/turma, a realização de tarefas comuns, a partilha de bens e materiais e a observação/implementação de regras orientadas para saber estar e de regras específicas orientadas para atividades gráficas/plásticas adequadas, se revelaram igualmente importantes para o seu desenvolvimento expressivo, social e emocional.

Importa salientar finalmente que este projeto não constitui um documento fechado, antes se espera possa ser indutor de novas experiências e reflexões a partir de realidades similares de inclusão escolar, bem como, possa motivar no professor a adoção e promoção de estratégias que contribuam para o desenvolvimento de capacidades nos alunos com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente com Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

Alarcão, Isabel (2001). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Baptista, J. A. (1999). *O Sucesso de todos na Escola Inclusiva*. In Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: CNE.

Bardin. L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Editora.

Bogdan, R., Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, Urie (2011). *Bioecologia do Desenvolvimento Humano. Tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Damas, M. J., & De Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Dewey, John (1978). *Vida e Educação*. São Paulo: Melhoramento.

DGIDC (2008). *Educação Especial: Manual de apoio à prática*. Lisboa: DGIDC.

DGIDC (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: DGIDC.

DRE (2008). *Roteiro para a Educação Especial e Apoio Educativo*. Angra do Heroísmo: Direção Regional da Educação.

Eisner, Elliot W. (2004), *El arte Y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Estrela, Albano (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed). Porto: Porto Editora.

Freire, Paulo (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gonçalves, Eurico (1991). *A Arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.

Hargreaves, A., (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Lowenfeld, V. (1977). *A Criança e a Sua Arte: um guia para os pais*. São Paulo: Mestre Jou.

Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (2006). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

Luquet, G.H. (1987). *O desenho infantil*. (4ª ed.). Porto: Livraria Civilização Editora.

Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º Ciclo. Lisboa: Direcção Geral da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morato, P. (1998). *Deficiência mental e aprendizagem*. (2ª ed.). Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Nielsen, Lee Brattland (2011). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula. Um guia para professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Paiva, B. (2006). *Urbanidade e Educação Cultural. Estudo de Caso em Supervisão Ecológica*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: UA Editora.

Paiva, B. (2014). *Urbanidade e Educação Cultural. Estudo de Caso em Supervisão Ecológica*. In Sá-Chaves, I. (Coord.), *Educar, Investigar e Formar – Novos Saberes*. (pp. 93-113). Aveiro: UA Editora.

Plano de Concretização e Desenvolvimento do Currículo da Turma D do 7º ano (2013-14) do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova.

Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I; Vol. II.

Projeto Educativo 2011-2015 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova.

Pueschel, S. (2005). *Síndrome de Down: Guia para pais e educadores*. Campinas: Papyrus Editora.

Quivy, R, Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Read, Herbert (2013). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação curricular e inclusão*. In Sanches (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

Sampedro, M. F., Blasco, G. M. G., Hernández, A. M. M. (1997). A criança com Síndrome de Down. In Rafael Bautista, *Necessidades Educativas Especiais*. (pp. 225-247). Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.

Santos, Arquimedes (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. (Vol. 114). Coleção Biblioteca do Educador. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. C. (2002). *Trabalho Experimental no Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

Troncoso, M. V., Cerro, M. M. (2008). *Síndrome de Down: Leitura e Escrita. Um Guia Para Pais, Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: IIE

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Vygotsky, L.S. (2003). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Webgrafia

Eyng, Célio (2012). *A imaginação e a criação na infância segundo Vigotsky*. Revista Exitus. Volume 2. Número 1. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/58/52>

http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=10

<http://blogdogutemberg.blogspot.pt/2011/07/populares-gravuras-de-epinal.html>

http://wiki.ua.sapo.pt/wiki/Técnicas_e_Instrumentos_de_Recolha_de_Dados_na_Investigação_em_Educação

Psicologia da arte, disponível em: http://download.uol.com.br/educacao/colecao_educadores/Vygotsky.pdf.

Legislação aplicável

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.


Despacho n.º 15971/2012, de 7 de dezembro.

.

ANEXOS

Anexo 1

Planificação Anual de Educação Visual

	DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES	Ano Letivo 2013 / 2014
Planificação a Longo Prazo - EDUCAÇÃO VISUAL		7º Ano

1º Período					
Domínios	Objetivos Gerais	Descritores de desempenho	Conteúdos	Produto Final	Avaliação
T7 Técnica	<p>1. Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas.</p> <p>2. Conhecer formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.</p> <p>4. Dominar a aquisição conhecimento geométrico.</p>	<p>1.1: Desenhar objetos simples presentes no espaço envolvente, utilizando materiais básicos de desenho técnico (papel, lápis, lapiseira, régua, esquadros, transferidor, compasso).</p> <p>1.2: Registrar e analisar as noções de escala nas produções artísticas, nos objetos e no meio envolvente (redução, ampliação, tamanho real).</p> <p>1.3: Desenvolver formas artificiais à escala da mão, do corpo e do espaço vivencial imediato e conhecer a noção de sombra própria e de sombra projetada.</p> <p>2.1: Empregar propriedades dos ângulos em representações geométricas (traçado da bissetriz, divisão do ângulo em partes iguais).</p> <p>2.2: Utilizar circunferências tangentes na construção de representações plásticas (tangentes externas e internas, reta tangente à circunferência, linhas concordantes).</p> <p>2.3: Desenhar diferentes elementos, tais como espirais (bicêntrica, tricêntrica, quadricêntrica), ovais, óvulos (eixo menor e eixo maior) e arcos (volta inteira/romano, ogival, curva e contracurva, abatido).</p> <p>4.1: Desenvolver ações orientadas para a decomposição geométrica das formas, enumerando e analisando os elementos que as constituem.</p> <p>4.2: Desenvolver capacidades que evidenciem objetivamente a compreensão da estrutura geométrica do objeto.</p>	<p>♦ Representação de formas geométricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais - Escala - Sombra própria e sombra projetada - Bissetriz Ângulos - Circunferências tangentes - Concordâncias (linhas concordantes e espirais) <p>♦ Expressão e decomposição da forma</p>	<p>UNIDADE DE TRABALHO:</p> <p>Natureza e Geometria</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construções geométricas simples - Desenho à vista de elementos naturais - Simplificação formal / Geometriação das formas naturais 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Diagnóstica - Teste diagnóstico ♦ Formativa - Ficha de recolha de informação ♦ Sumativa - Trabalhos práticos individuais - Fichas de trabalho ♦ Autoavaliação - Ficha

R7 Representação	5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação 8. Dominar tipologias de representação expressiva	5.1: Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis). 5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem). 8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação da realidade através da perceção das proporções naturais e das relações orgânicas. 8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.			
-----------------------------------	--	---	--	--	--

2º Período

Domínios	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Produto Final	Avaliação
T7 Técnica	2. Conhecer formas geométricas no âmbito dos elementos da representação. 3. Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas.	2.3: Desenhar diferentes elementos, tais como espirais (bicêntrica, tricêntrica, quadricêntrica), ovais, óvulos (eixo menor e eixo maior) e arcos (volta inteira/romano, ogival, curva e contracurva, abatido). 3.1: Distinguir formas rigorosas simples, utilizando princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados). 3.2: Conceber objetos/espacos de baixa complexidade, integrando elementos de cotagem e de cortes no desenho (linha de cota, linha de chamada, espessuras de traço). 3.3: Aplicar sistematizações geométricas das perspetivas axonométricas (isometria, dimétrica e cavaleira).	♦ Representação de formas geométricas: - Concordâncias (Ovais, Óvulos e Arcos) - Sistema Europeu: Vistas - Cotagem - Cortes - Perspetivas axonométricas ♦ Sólidos e Poliedros.	UNIDADE DE TRABALHO: Natureza e Geometria - Concordâncias UNIDADE DE TRABALHO: Representação do espaço - Registos de representação	♦ Formativa - Ficha de recolha de informação ♦ Sumativa - Trabalhos práticos individuais - Fichas de trabalho ♦ Autoavaliação - Ficha
R7 Representação	5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação.	5.1: Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis).			

	<p>9. Compreender a noção de superfície e sólido.</p> <p>10. Distinguir elementos de construção de poliedros.</p> <p>11. Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos.</p> <p>12. Dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional.</p>	<p>5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).</p> <p>9.1: Descrever o processo de criação de superfícies e de sólidos (geratriz e diretriz).</p> <p>9.2: Enumerar tipos de superfícies (plana, piramidal, paralelepípedica, cônica, cilíndrica e esférica) e sólidos (pirâmides, paralelepípedos, prismas, cones, cilindros e esferas).</p> <p>10.1: Reconhecer a diferença entre polígono e poliedro.</p> <p>10.2: Descrever os elementos de construção de poliedros (faces, arestas e vértices).</p> <p>10.3: Identificar tipos de poliedros (regulares e irregulares) no envolvente.</p> <p>11.1: Distinguir sólidos planificáveis de não planificáveis.</p> <p>11.2: Realizar planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros).</p> <p>12.1: Desenvolver ações orientadas para a compreensão dos elementos construtivos, que agregados cumprem uma função de reciprocidade e coexistência.</p> <p>12.2: Identificar e aplicar figuras geométricas, que aparecendo num mesmo encadeamento lógico, permitem compor diferentes sólidos.</p>		- Planificação de sólidos	
--	---	--	--	---------------------------	--

3º Período

Domínios	Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Produto Final	Avaliação
R7 Represn tação	5. Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação.	<p>5.1: Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis).</p> <p>5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).</p>	<p>♦ Desenho expressivo:</p> <p>- Processos convencionais</p> <p>- Figura humana</p>	<p>UNIDADE DE TRABALHO:</p> <p>Figura humana</p>	<p>♦ Formativa</p> <p>- Ficha de recolha de informação</p> <p>♦ Sumativa</p>

	<p>6. Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas.</p> <p>7. Aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação.</p> <p>13. Explorar princípios básicos de Design e da sua metodologia.</p> <p>14. Aplicar princípios básicos do Design na resolução de problemas.</p> <p>15. Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto.</p>	<p>6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).</p> <p>6.2: Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço).</p> <p>7.1: Distinguir vários tipos de tecnologias digitais e as suas potencialidades como ferramenta de registo.</p> <p>7.2: Explorar registos de observação documental através das tecnologias digitais (imagem digital; fotografia digital: composição ou enquadramento, formato, ponto de vista, planos, iluminação; vídeo digital: planos de ação, movimentos de câmara).</p> <p>13.1: Analisar e valorizar o contexto em que surge o design (evolução histórica, artesanato, produção em série indiscriminada, a primeira escola: Bauhaus, objetos de design, etc.).</p> <p>13.2: Reconhecer e descrever a metodologia do design (enunciação do problema, estudo de materiais e processos de fabrico, pesquisa formal, projeto, construção de protótipo, produção).</p> <p>13.3: Identificar disciplinas que integram o design (antropometria, ergonomia, etc.).</p> <p>14.1: Distinguir e analisar diversas áreas do design (design comunicação, produto e ambientes).</p> <p>14.2: Desenvolver soluções criativas no âmbito do design, aplicando os seus princípios básicos, em articulação com áreas de interesse da escola.</p> <p>15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema.</p> <p>15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.</p>	<p>♦ Design:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origem - Metodologia - Disciplinas - Áreas do Design - Aplicação 	<p>- Registos de representação da figura humana</p> <p>UNIDADE DE TRABALHO:</p> <p>Design</p> <p>- Trabalhos práticos no âmbito do Design Gráfico/Equipamento</p>	<p>- Trabalhos práticos individuais</p> <p>- Fichas de trabalho</p> <p>♦ Autoavaliação</p> <p>- Ficha</p>
--	---	---	--	--	---

Anexo 2

**Planificação de Educação Visual ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008, 7
janeiro**

e) Currículo Específico Individual – Ano Letivo 2013/14			Aluno: C		
Disciplina: Educação Visual		Prof. responsável: Isabel Campos	N.º 7	Turma D	Ano 7º
Prof. Coadjuvante: DF					
1ºPeríodo					
Áreas/ Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Estratégias	Recursos (Humanos e materiais)	Avaliação
- Representação de formas geométricas	<div>- Desenvolver aptidões técnicas e manuais;</div> <div>- Desenvolver a postura e mobilidade / destreza corporal;</div> <div>- Melhorar ao nível da motricidade fina;</div> <div>- Melhorar a coordenação óculo-manual;</div> <div>- Melhorar a autonomia;</div> <div>- Melhorar a capacidade de atenção / concentração.</div> <div>Objetivos Gerais por conteúdos:</div> <div>1. Conhecer materiais básicos de desenho na representação e criação de formas.</div> <div>2. Utilizar formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.</div> <div>3. Aplicar as características da síntese subtrativa.</div>	<div>1.1. Desenhar objetos simples presentes no espaço envolvente, utilizando materiais básicos de desenho (papel, lápis, lapiseira, régua, esquadros, escantilhão, compasso).</div> <div>1.2. Desenhar objetos simples de acordo com a noção de escala (grande, pequeno)</div> <div>2.1.Utilizar,com a ajuda de um escantilhão, circunferências tangentes na construção de representações plásticas.</div> <div>3.1: Manipular a síntese subtrativa (pigmentos) na combinação de cores (cores primárias e secundárias).</div> <div>3.3: Aplicar contrastes de luz-cor em produções plásticas (claro/escuro; quente/frio;</div>	<div>- Explicitação, no início de cada aula, das tarefas a realizar;</div> <div>- Explicitação de normas e gestão de materiais e equipamentos coletivos para o bom funcionamento das atividades a realizar.</div> <div>- Articulação, conjuntamente com a docente coadjuvante, dos conteúdos da disciplina com as capacidades/potencialidades da aluna.</div> <div>- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, por parte da docente Isabel Campos, sempre que a aluna finaliza e apresenta o resultado do trabalho desenvolvido.</div> <div>- Favorecimento da inclusão da aluna no grupo-turma.</div>	<div>Professora da Turma, professora coadjuvante e professora de Educação Especial</div> <div>Materiais solicitados no início do ano para a disciplina de EV;</div> <div>Materiais solicitados ao longo do ano e de acordo com as tarefas a realizar.</div>	<div>Observação direta do desempenho da aluna e das respetivas atitudes;</div> <div>- Ficha de recolha de informação;</div> <div>- Trabalhos práticos individuais.</div>

- Expressão e decomposição da forma	<p>4. Explorar elementos de expressão e de composição da forma.</p> <p>5. Aplicar elementos de organização em composições de e tridimensionais.</p>	<p>cores neutras; cores complementares).</p> <p>4.1: Explorar a textura, identificando-a em espaços ou produtos (rugosa, lisa, brilhante, baça, áspera, macia, táteis, artificiais, visuais).</p> <p>4.2: Representar princípios formais de profundidade (espaço envolvente, sobreposição, cor, claro/escuro, nitidez).</p> <p>4.3: Representar princípios formais de simetria (central, axial, plana).</p> <p>5.1: Decompor um objeto simples. (forma, geometria, estrutura, materiais, etc.).</p>			
2ºPeríodo					
- Representação de formas geométricas - Concordâncias (Ovais, Óvulos e Arcos)	<p><u>Objetivos Gerais por conteúdos:</u></p> <p>2. Conhecer algumas formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.</p>	<p>2.3: Desenhar (por observação; decalque; utilização de escantilhão) diferentes elementos, tais como espiral, oval, óvulo e arcos (volta inteira/romano, ogiva perfeita)</p>	<p>- Explicitação, no início de cada aula, das tarefas a realizar;</p> <p>- Explicitação de normas e gestão de materiais e equipamentos coletivos para o bom funcionamento das atividades a realizar.</p>	<p>Professora da Turma, professora coadjuvante e professora de Educação Especial</p> <p>Materiais solicitados no início do ano para a</p>	<p>Observação direta do desempenho da aluna e respetivas atitudes:</p>

<p>- Sistema Europeu: Vistas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cotagem - Cortes - Perspetivas axonométricas <p>- Representação do espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sólidos e Poliedros. 	<p>3. Tomar conhecimento dos sistemas de projeção e axonometrias.</p> <p>5. Utilizar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação.</p> <p>9. Tomar conhecimento da noção de superfície e sólido.</p> <p>10. Observar os elementos de construção de poliedros.</p> <p>11. Observar planificações geométricas de sólidos.</p>	<p>3.1: Observar formas rigorosas simples, de acordo com os princípios dos sistemas de projeção (sistema europeu: vistas de frente, superior, inferior, lateral direita e esquerda, posterior; plantas, alçados).</p> <p>3.3: Representar com ajuda a perspectiva cavaleira.</p> <p>5.1: Selecionar, com ajuda, instrumentos de registo e materiais de suporte.</p> <p>5.2: Utilizar diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).</p> <p>9.2: Observar diferentes tipos de superfícies (plana, piramidal, paralelepípedica, cônica, cilíndrica e esférica) e sólidos (pirâmides, paralelepípedos, prismas, cones, cilindros e esferas).</p> <p>10.2: Observar os elementos de construção de poliedros (faces, arestas e vértices).</p> <p>11.2: Observar planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros) e proceder à intervenção plástica de um poliedro regular simples.</p>	<p>- Articulação, conjuntamente com a docente coadjuvante, dos conteúdos da disciplina com as capacidades/potencialidades da aluna.</p> <p>- Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, por parte da docente Isabel Campos, sempre que a aluna finaliza e apresenta o resultado do trabalho desenvolvido.</p> <p>- Favorecimento da inclusão da aluna no grupo-turma.</p>	<p>disciplina de EV;</p> <p>Materiais solicitados ao longo do ano e de acordo com as tarefas a realizar.</p>	<p>- Ficha de recolha de informação</p> <p>- Trabalhos práticos individuais</p>
3º Período					
<p>- Desenho expressivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Processos convencionais - Figura humana <p>- Design:</p>	<p><u>Objetivos Gerais por conteúdos:</u></p> <p>5. Manipular instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação.</p> <p>6. Representar a figura humana.</p>	<p>5.1: Utilizar instrumentos de registo e materiais de suporte (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis).</p> <p>5.2: Utilizar diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).</p> <p>6.2: Utilizar diferentes modos de representação da figura humana (proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço).</p>	<p>- Explicitação, no início de cada aula, das tarefas a realizar;</p> <p>- Explicitação de normas e gestão de materiais e equipamentos coletivos para o bom funcionamento das atividades a realizar.</p> <p>- Articulação, conjuntamente com a docente coadjuvante, dos conteúdos da disciplina com as capacidades/potencialidades da aluna.</p>	<p>Professora da Turma, professora coadjuvante e professora de Educação Especial</p> <p>Materiais solicitados no início do ano para a disciplina de EV;</p> <p>Materiais solicitados ao longo do ano e de acordo com as tarefas a realizar.</p>	<p>Observação direta do desempenho da aluna e respetivas atitudes.</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Origem - Metodologia - Disciplinas - Áreas do Design - Aplicação 	<p>14. Tomar conhecimento dos princípios básicos do Design na resolução de problemas.</p>	<p>14.1: Tomar conhecimento das diversas áreas do design (design comunicação, produto e ambientes).</p> <p>14.2: Desenvolver soluções criativas no âmbito do design, em articulação com áreas de interesse da escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, por parte da docente Isabel Campos, sempre que a aluna finaliza e apresenta o resultado do trabalho desenvolvido. - Favorecimento da inclusão da aluna no grupo-turma. 		
--	---	---	--	--	--

Anexo 3

Planificação Anual de Artes Plásticas

	DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES	Ano Letivo 2013 / 2014
Planificação A Longo Prazo de ARTES PLÁSTICAS		7º ANO

Disciplina semestral				
Objetivos Gerais	Descritores de Desempenho	Conteúdos	Produto Final	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a aquisição de saberes no domínio da cerâmica. - Desenvolver a manipulação sensível, técnica e tecnológica das matérias-primas, dos instrumentos e dos equipamentos. - Conhecer e aplicar elementos de expressão e de composição da forma. - Compreender conceitos teórico-científicos do fenómeno luz-cor. - Reconhecer a importância da luz-cor na perceção do meio envolvente. - Aplicar a síntese subtrativa da cor. - Compreender as diferentes fases de produção de um vitral. - Conhecer algumas técnicas de pintura em vidro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber organizações espaciais, dominando regras elementares da composição. - Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais. - Aplicar os valores cromáticos nas suas experimentações plásticas. - Conhecer as matérias-primas, as suas características, possibilidades e condicionantes comportamentais. - Explorar e associar ideias, bem como materiais, técnicas, instrumentos e processos. - Criar composições cromáticas de cor/luz para serem observadas por transparências. - Desenvolver as diferentes fases da pintura em vidro. - Utilizar corretamente os materiais e os instrumentos de pintura em vidro. 	<p>Cerâmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Materiais e Ferramentas. - Sistemas de decoração. - Modelagem <p>Pintura em Vidro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica - Materiais - Composição 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Decoração de peças biscoitadas. ▪ Modelagem: <ul style="list-style-type: none"> - Realização de lastras com incrustações; - Realização de pequenas esculturas em barro. - Desenvolvimento de projetos de pintura de peças de vidro. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Diagnóstica <ul style="list-style-type: none"> - Teste diagnóstico ♦ Formativa <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de recolha de informação ♦ Sumativa <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos individuais - Fichas de trabalho ♦ Autoavaliação <ul style="list-style-type: none"> - Ficha

Anexo 4

**Planificação Anual de Artes Plásticas ao abrigo do Decreto-Lei 3/2008,
7 de janeiro**

e) Currículo Específico Individual – Ano Letivo 2013/14				Aluna: C N.º 7 7º D	
Disciplina: Artes Plásticas (contexto turma) Prof. Titular: Isabel Campos Prof. Coadjuvante: DF Artes Plásticas (contexto individual) Prof. Titular: Isabel Campos / DF					
Áreas/Conteúdos	Objetivos Específicos a privilegiar	Estratégias	Recursos	Avaliação	
<p><u>Contexto Individual</u></p> <p>DESENHO / PINTURA:</p> <p>- Aplicar diferentes técnicas e materiais</p> <p>(desenho; amachucagem, recorte; colagem; Lápis de cor; Pastel seco e óleo; Digitinta; Acrílico; Purpurinas, etc)</p> <p>- Temas: Família / Datas Festivas / Estações do Ano</p> <p>(Outono; Dia das Bruxas; S. Martinho; Natal; Dia dos Namorados; Carnaval...)</p> <p><u>Contexto Turma</u></p> <p>CERÂMICA:</p> <p>- Introdução à cerâmica.</p> <p>- Materiais e Ferramentas.</p> <p>- Sistemas de decoração.</p> <p>- Modelagem:</p> <p>- Argila. Plasticidade e contração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar-se, à vida escolar e social, através de um clima emocional apelativo positivo; - Desenvolver a autoestima, através da aplicação/desenvolvimento das suas capacidades específicas; - Passar da atividade individual para as atividades no grupo turma; - Desenvolver o sentido de responsabilidade; - Valorizar a importância do desempenho das atividades manuais e visuais; - Desenvolver a capacidade de comunicação e expressão plástica; - Desenvolver a criatividade e as possibilidades de expressão; - Desenvolver a motricidade fina; - Desenvolver a capacidade de manipular diferentes materiais e aplicar técnicas de expressão plástica; - Produzir objetos plásticos explorando temas, ideias e situações. - Favorecer o domínio de capacidades, hábitos e técnicas do trabalho cerâmico. - Identificar ferramentas, utensílios e materiais. - Executar operações simples de manuseamento de utensílios e ferramentas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicitação, no início de cada aula, das tarefas a realizar; - Explicitação de normas e gestão de materiais e equipamentos coletivos para o bom funcionamento das atividades a realizar. - Interpelação frequente, apelando à participação da aluna e à superação de obstáculos. - Articulação dos conteúdos da disciplina com as capacidades/potencialidades da aluna. - Estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem. - Favorecimento da inclusão do aluno no grupo-turma. 	<p>Professora da Turma</p> <p>Materiais solicitados no início do ano para a disciplina de EV e ARPL;</p> <p>Materiais solicitados ao longo do ano e de acordo com as tarefas a realizar.</p>	<p>Observação direta do desempenho da aluna e respetivas atitudes</p> <p>121</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de argila. - Materiais e ferramentas. - Aplicações. <p>PINTURA EM VIDRO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Técnica - Materiais - Composição 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar operações simples de pintura em suporte chacotado. - Executar pequenas peças em argila com aplicação da técnica da modelação. - Identificar os materiais e instrumentos para pintar em vidro. - Executar operações simples de manuseamento de utensílios e ferramentas na pintura em vidro. - Respeitar normas estabelecidas; gerir materiais e equipamentos coletivos e partilhar espaços de trabalho. 			
--	--	--	--	--

Anexo 5

Horário da Turma

	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:30 – 09:15	(Ap) ING (C) EV	B2.06 B1.09	PORT	C2.04	EF	PD	(Ap) MAT	A2.01	GEOG	C2.07
09:15 – 10:00	(C) CN MAT	A2.01 C2.04					HIST	A2.08		
10:20 – 11:05	CN	A208	(C) EM MAT	C1.04 C2.04	(C) APLA FRAN	B1.02 C2.05	(C) EM MAT	C1.04 C2.04	(C) INF ING	A2.13 C2.03
11:05 – 11:00			MAT	C2.04	(C) EF FRAN	PD C2.05	(C) AF MAT	C1.02 C2.04	ING	C2.03
12:00 – 12:45	EF	PD	(C) INF ING	A2.13 C2.04	(C) EC FQ	C1.14 A2.05	(C) AF	C1.02	(C) EC FQ	C1.04 A2.02
12:45 – 13:30					FQ	A2.05	PORT	C2.04	PORT	A202
13:45 – 14:30	EV	B1.02	APLA TIC	B1.02 A2.13						
14:30 – 15:15							MAC	C2.08		
15:25 – 16:10	FRAN	C2.04	GEOG	C2.07			CN	C2.05		
16:10 – 16:55	HIST	C2.04	(Ap) PORT	C2.08			EMRC	B2.11		

Legenda:

(Ap) – Apoio pedagógico (aulas de recuperação)

(C) – Disciplinas de Currículo Específico Individual

(C) INF – informática; (C) EC – expressão corporal; (C) AF – actividades funcionais; (C) EM – educação musical

PORT – português; MAT – matemática; CN – ciências naturais; FRAN – francês; ING – inglês; GEOG – geografia; HIST – história; FQ – físico-química; EF – educação física; EV – educação visual; APLA – artes plásticas; MAC – mundo actual e cidadania; TIC – tecnologias de informação e comunicação; EMRC – educação moral e religiosa católica

As disciplinas a vermelho correspondem às que a aluna participante neste estudo frequenta.

Anexo 6


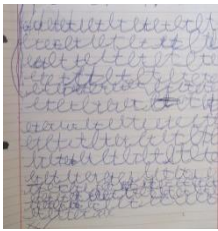

Registos / Observações

Disciplina de EDUCAÇÃO VISUAL - Contexto GRUPO/TURMA – 13:45h às 15:15h		
Data	Atitude da aluna	Observação complementar
16/9	A aluna sentou-se no lugar indicado, ao lado da professora coadjuvante. Mostrou-se atenta e fez “registos” no caderno à medida que a prof. Titular dava indicações sobre material, regras e critérios de avaliação. Na 2ª parte da aula C e a prof. Coadjuvante dirigem-se à papelaria para organização dos materiais na capa da aluna.	Os “registos” da aluna correspondem à escrita da letra <u>t</u> e <u>e</u> sequencialmente.
30/9	Nos primeiros 45’ C “registra” no caderno. A prof. coadjuvante ajuda C a usar o compasso. Dada a dificuldade, a prof. Titular dá a C um escantilhão para o traçado da circunferência. Utiliza a grafite para criar volumes. Na 2ª parte da aula C recusa-se a trabalhar.	No final da aula a aluna começa a ficar agitada, a falar alto e a recusar-se a trabalhar. A prof coadjuvante diz à aluna para arrumar o seu material e posteriormente colocar o dedo no ar para pedir autorização à prof titular para sair.
7/10	“Regista” sumário. Houve explicação da prof. Titular. Representa circunferências com ajuda do escantilhão. Utiliza o pastel para criar volumes. 14:52, não quer trabalhar.	C utiliza com alguma correcção o escantilhão. Na aplicação da técnica do pastel, C pressiona os dedos com muita força.
14/10	C houve explicação da prof. titular. “Regista” observações do quadro. Traça ângulo com ajuda. Pinta coroa circular. 14:08, não quer trabalhar. Fala alto. Inicia ecolalias. Sai mais cedo para a sala de Educação Especial.	
21/10	A aluna após meia hora de aula fica agitada. Fala alto. Emite sons. Desafia as professoras.	A aluna durante estas duas últimas semanas tem andado agitada. Teimosa, fala alto, corre nos corredores e não quer trabalhar. Implica com os colegas da sala de EE.
18/11	A aluna continua a não querer trabalhar após meia hora de aula. Fala alto. Inicia ecolalias.	C parece que tem ciúmes da colega que a acompanha na sala de EE, que pelas suas características é simpática, gosta de trabalhar e é também acarinhada pelos colegas de turma. Estas alunas têm em comum como professoras, a pof titular e a prof. Coadjuvante.
25/11	A aluna não quer trabalhar. Confronto com prof. coadjuvante. Intervenção da prof. titular confrontando a aluna com a turma. Coloca-a numa mesa ao fundo da sala. A aluna amua, mas obedece à professora. Fica sentada até ao final da aula.	
2/12	É dada a C imagem de tamanhos diferentes para contorno. Na mesa de luz, C contorna as imagens. O trabalho é elogiado e mostrado à turma.	Inicialmente C recusa trabalhar. A prof titular conversa com a aluna e explica os procedimentos a adotar. A aluna acata e inicia a tarefa. C sorri quando o seu trabalho é mostrado à turma e alguns colegas o elogiam.



9/12	A aluna ajuda os colegas a distribuir as capas. Prof coadjuvante diz o nome e indica o respetivo colega. A meio da aula C não quer pintar. A prof titular sugere que um colega se disponibilize para ajudar C. C começa a trabalhar e pinta de acordo com a seleção tonal do colega. O seu trabalho é elogiado.	No início de cada aula, os alunos, por ordem numérica e a pares, distribuem as capas aos colegas.
16/12	Organização dos trabalhos da aluna com prof. Coadjuvante. Colagem numa cartolina para futura exposição.	C trabalhou bem. Após conclusão do seu trabalho foi-lhe permitido sair mais cedo lanchar.
2º Período		
6/01	Observa apresentação em PowerPoint e os traçados efetuados no quadro. A aluna faz “registos” no caderno. A meio da aula pede para ir ao WC. Quando regressa já não quer trabalhar mais.	C arruma o seu material e fica a observar os colegas a construir os arcos concordantes.
13/01	C observa no manual imagens de construções arquitetónicas e aplicações plásticas de arcos concordantes.	A aluna folheou o livro e fez diversas observações: cores; formas,...
20/01	Após seleção de imagem do manual, C contorna o arco representado. Observa noutros livros imagens semelhantes.	C gosta de folhear o manual e comentar o que vê.
27/01	A aluna apresentou-se agitada. A prof titular sensibilizou a turma para uma postura de maior concentração e silêncio. O que aconteceu. A aluna gradualmente foi acalmando e realizou com empenho a atividade proposta – máscara. A prof. Titular elogia o trabalho e mostra-o à turma.	C esteve agitada toda a manhã. Falava alto no corredor; fugia da funcionária, deitava a língua de fora, ...
3/02	A aluna apresentou-se agitada. Falou alto, repetia palavras. Recusou-se a trabalhar. Chamou constantemente a prof. Titular. Teve de sair mais cedo e dirigir-se à sala da Educação Especial.	A aluna nestas duas últimas semanas tem estado bastante agitada. Tem comportamentos desajustados, quer no exterior, quer nas aulas em contexto/turma. (Mundo Atual e Cidadania; Educação Física e Educação Visual).
10/02	A aluna não compareceu – ida ao médico.	
17/02	C distribuiu as capas. Representou com ajuda um cubo em perspetiva cavaleira. A prof titular mostrou à turma. Depois quis “medir” sozinha. Traçou várias linhas com auxílio da régua. Pintou as faces do cubo. Só saiu após o toque e após perguntar prof. Titular se também podia sair.	
24/02	Início conturbado. Quis trabalhar sozinha. Traçou linhas com a régua. Na 2ª parte da aula afiou prolongadamente os lápis de cor e começou a perturbar a aula emitindo diversos sons. A prof titular interveio sensibilizando a aluna para o facto de estar a perturbar o trabalho dos colegas, os quais gostam quando C se porta bem e realiza os trabalhos. A aluna acalma gradualmente.	
10/03	A aluna quis ficar sozinha na mesa. A prof coadjuvante ficou noutra mesa. Observou PPT e explicação da prof. Titular sobre “Sistema Europeu de projeções”. Esteve a traçar linhas com o auxílio da régua.	A aluna revela querer estar sozinha a trabalhar, não pretendendo a ajuda da prof. Coadjuvante.

17/03	Inauguração da exposição “A física no dia-a-dia” – não houve aula com prof titular Aula substituição: (registo prof coadjuvante) C recusou-se a entrar na sala (diferente da habitual), por isso foi forçada. Esteve sempre com mau comportamento (pés em cima da mesa, etc). Foi encaminhada para a sala de apoio onde executou a tarefa.	
24/03	Trabalhou concentrada e empenhada até metade da aula: uniu pontos com a régua; recortou; pintou; arrumou e limpou o seu espaço e materiais. Após ida WC regressou à sala de aula e ficou a conversar com prof coadjuvante e a observar os colegas a concluírem os seus trabalhos.	Planificação de sólidos: a aluna recortou uma caixa de cereais e pintou-a de azul (cor escolhida pela aluna).
31/03	Foi proposta à aluna a aplicação de purpurinas na caixa pintada a azul na aula anterior. C prontificou-se a trabalhar. Esteve concentrada e empenhada na realização da atividade. Arrumou e limpou o seu espaço e materiais. Ficou a observar os colegas a concluir os seus trabalhos e por último a “preencher” a ficha de autoavaliação. C preencheu a sua ficha referente ao domínio social com o auxílio da prof. coadjuvante.	A aluna gosta de utilizar as purpurinas nos seus trabalhos.
3º Período		
28/04	Dia do Agrupamento	
5/05	C resistiu a entrar na sala de aula e a iniciar a tarefa. A prof. Titular foi conversar com a aluna ao hall de entrada da sala. C sentou-se no lugar falando sozinha. Gradualmente foi acalmando. Após a prof ter concluído a explanação do trabalho, C iniciou a tarefa e esteve concentrada durante a atividade. Bom comportamento até ao final da aula.	Ficha de trabalho: Representação do modelo articulado
12/05	No início da aula, C utilizou linguagem de bebé (não falava, só emitia sons). Solicitou imensas vezes a prof. Titular, chamando-a de mãe ou avó. Esteve pouco concentrada na execução da tarefa. Partia os bicos dos lápis de cor para poder ir afiar. Foi advertida pela prof titular e incentivada simultaneamente a executar a tarefa. C anuiu e às 15: 05 terminou a tarefa e foi entregar o trabalho à prof titular, a qual o elogiou e mostrou à turma.	
19/05	Exame Nacional de Português 1º e 2º ciclos	
26/05	Na aula anterior a prof. Titular tinha solicitado a alteração de lugar do colega que estava na carteira à frente da de C (conversação com o colega da frente, uma vez que C esteve sempre agitada, o que originou algum burburinho na sala...). Ao entrar C sentou-se na anterior cadeira do colega, pelo que lhe foi dito pela prof. Coadjuvante que não podia mudar de lugar sem autorização. C pediu à prof. Titular a qual autorizou a mudança de lugar. Enquanto a prof. Titular ditava o sumário, C produziu ruídos em voz alta e fingiu que escrevia num papel, entregando-o ao colega da frente. Foi chamada à atenção pela prof. Titular. C acalmou e alterou o seu comportamento iniciando a tarefa. Às 14:50 pediu para ir ao WC. Quando regressou continuou a pintar o trabalho (projeto de design), mas com pouco rigor.	
2/06	C entrou a falar muito alto e a fazer barulho com as mãos na carteira e quis sentar-se na carteira ao lado da sua e junto da colega E, ao que a prof. Titular anuiu, advertindo a aluna que tinha de se portar bem. A aluna E, de vez em quando chamava-a à atenção. C foi acalmando. Trabalhou concentrada até às 14:35. Como concluiu o seu trabalho, limpou os materiais e o seu espaço. Depois “entendeu” que devia sair (14:45), dizendo “professora, eu	

	vou sair”. Aguardou e como a prof. Titular não respondeu, começou a circular pela sala a ver os trabalhos dos colegas e a comentar á medida que ia vendo os trabalhos “está muito giro”. Por fim, a professora deixou sair a aluna às 15:05.
9/06	Ausência da prof. Coadjuvante. C aguarda que a prof. Titular a mande entrar. Senta-se no seu lugar, retira o caderno e finge escrever o sumário. Como os colegas estavam a concluir a pintura dos trabalhos de design, a professora solicitou a C a pintura de um desenho impresso de um rótulo e permitiu que a aluna juntasse a sua carteira à da aluna E e partilhassem o material. Emitiu por duas vezes sons, pelo que foi chamada à atenção pela colega. Depois C esteve concentrada a pintar com calma e algum rigor, aceitando algumas sugestões da colega.

Disciplina de EDUCAÇÃO VISUAL - Contexto INDIVIDUAL - 8:30h às 9:15h		
Data	Atitude da aluna	Observação complementar
21/10	Organização dos materiais da aluna.	A aluna revelou alguma timidez.
28/10	Contorno de circunferências com a ajuda do escantilhão. Recorte e pintura de círculos com pastel seco.	 A aluna parece não conhecer bem as cores.
4/11	 A aluna começou por abrir o caderno e “registou” o sumário. Recorte - Pegou na tesoura e começou a recortar indiscriminadamente pedaços de cartolina.	A aluna gosta de recortar, mas fá-lo de forma ocasional.
18/11	Representação da forma de uma laranja. Observação da estrutura da laranja no computador. C observou e representou. Recorte de uma abóbora. Aplicação da técnica do pastel seco	 C gosta de observar imagens no computador. Gosta de selecionar as imagens.
25/11	Realização de uma árvore de Natal. A aluna não quis trabalhar. Esteve a “escrever” no quadro.	A aluna queria utilizar o computador. Como lhe foi solicitada outra tarefa recusou-se a trabalhar.
2/12	A aluna não compareceu - doente.	
9/12	Reciclagem de elementos de Natal (trabalho em parceria com a prof. educação especial) – pintura a guache de rolos de papel.	A aluna gosta de pintar a guache e de posteriormente lavar os materiais. É autónoma nesta tarefa.
16/12	Conclusão da árvore de Natal. C desenhou por imitação. Dada a dificuldade foi proposto a C o contorno da imagem. Recortou e procedeu (com ajuda) ao encaixe das duas partes da árvore.	C gostou do resultado final.

2º Período		
6/01	<p>Representação de formas geométricas. Associação de recortes às formas geométricas e respetiva colagem: C pegou na tesoura e num pedaço de cartolina que estava na caixa dos materiais e começa a recortar. A professora pede para recortar as formas geométricas representadas anteriormente. C recorta a cartolina indiscriminadamente e de forma mecânica. Dada a insistência da professora tenta recortar um quadrado, mas com pouco rigor. Inicia a colagem. Reconhece os triângulos.</p>	<p>C participou bem. Gosta de cortar e colar. Quando funcionária chegou, autonomamente ajudou a arrumar e só depois quis sair.</p>
13/01	<p>Representação de formas geométricas. Posteriormente foi-lhe pedido que preenchesse uma folha A4 com as figuras geométricas representadas anteriormente. Ida à papelaria para tirar fotocópias.</p>	<p>C representou por imitação o quadrado, a circunferência e o triângulo com pouco rigor. C preencheu a parte superior da folha A4 com uma sequência de círculos do mesmo tamanho. Na 2ª metade da folha preencheu com circunferências maiores</p>
20/01	<p>Foi solicitado a C para escolher uma forma e representá-la. C escolheu a forma circular, representou-a repetidamente e iniciou a pintura a lápis de cera.</p>	<p>Não quis pintar mais. Após insistência riscou o trabalho.</p>
27/01	<p>C chegou muito faladora. Mostra o material novo (tesoura, borracha, lápis). Diz o “preço” de cada um. - Repetição de figuras geométricas. Pintura a guache das mesmas.</p>	<p>C gosta de pintar com tinta. Pintou um retângulo grande sem a preocupação do conteúdo do espaço interior do mesmo. C gosta de lavar os materiais e de sentir que consegue fazê-lo sem ajuda.</p>
3/02	<p>Volumetria das formas geométricas representadas anteriormente. Modelação em plasticina. A aluna seleciona as cores a utilizar.</p>	<p>C imita a representação da esfera, do cubo e por fim do triângulo. Pormenor do vértice superior.</p>
10/02	<div data-bbox="392 1451 700 1675" data-label="Image"> </div> <p>Comemoração do dia dos Namorados: C desenha e recorta com cuidado os corações.</p> <p>Utilização do computador para observação do rosto.</p>	<p>C gosta de utilizar as purpurinas.</p> <p>C gosta de manipular o computador e de observar as imagens e comentar.</p> <div data-bbox="1209 1451 1407 1711" data-label="Image"> </div>
17/02	<div data-bbox="392 1760 628 1921" data-label="Image"> </div> <p>Desenho de um rapaz e de uma rapariga. Gradualmente foi completando o seu trabalho à medida que ia comentando quem estava a representar. - Pormenor do cinto (comparou com o seu) - Dedos (contou-os) - Cabelo (após diálogo sobre determinado corte de cabelo)</p>	<p>Antes de iniciar qualquer tarefa, C organiza o seu ambiente de trabalho. Tira o caderno para registar sumário e depois gosta de mostrar o material que tem no estojó, atribuindo-lhe um valor monetário.</p>


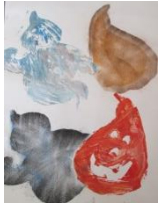
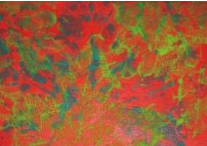

	mais curto corresponder essencialmente aos rapazes e de se verem as orelhas, representou-as e posteriormente desenha o cabelo. O da rapariga faz ligeiramente mais comprido.	
24/02	<p>Desenho da família: Primeiro representa a sobrinha referindo como sendo a bebé (2 anos). Em 2º lugar o companheiro da irmã (diz o nome).</p> <p>Depois o pai e a mãe, após alguma insistência da prof.</p>	<p>C fala da sobrinha, a qual está a frequentar o infantário na escola EB1, ao lado da EB2. Faz referência ao bigode do companheiro da irmã.</p> <p>Referência ao uso de óculos por parte da mãe.</p>
10/03	<p>Conclusão da máscara de Carnaval: recorte e colagem de diversos tecidos.</p> <p>C escolhe os tecidos e ajuda a colar.</p>	
17/03	Exposição “Física no dia-a-dia”. Não houve aula.	
24/03	O rosto: observação de uma fotografia da aluna e representação do mesmo.	
31/03	Organização dos trabalhos para a exposição “Mãos que falam...”	
3º Período		
28/04	Dia do Agrupamento	
5/05	Realização de um postal de primavera. Desenho de flor e recorte.	
12/05	Conclusão do postal de primavera.	
19/05	Exame 4º ano – não houve atividades letivas	
26/05	Com base numa representação anterior executada por um aluno, C representa no mesmo cartão outro rapaz utilizando a plasticina. A prof à medida que a aluna executava ia referindo os membros e outros pormenores como a cor, a forma para executar o cabelo,... C imitou a cor para o rosto e olhos. Espalmou bem os olhos de ambos os rostos. Moldou, com ajuda, a T-shirt com a cor azul e os braços. Utilizou o branco para as orelhas e mãos.	
2/06	<p>C não quis representar em volumetria o corpo de um rapaz. Utilizou a plasticina para fazer espirais. A prof. iniciou a modelação de uma árvore. C, após pedido da prof. deu plasticina verde para as folhas.</p> <p>A prof. iniciou a modelação de uma flor. C deu continuidade ao trabalho.</p>	<p>C, muitas vezes, soube indicar as cores: amarelo, azul, vermelho, castanho, verde.</p> <p>C estava a gostar de dar a plasticina para a professora modelar...</p>
9/06	C acompanhou a prof. no acolhimento aos alunos do 4º ano na “Atividade gímnica” e “Ciência divertida”.	<p>C manteve sempre um comportamento correto.</p> <p>Revelou interesse pelas actividades realizadas.</p>



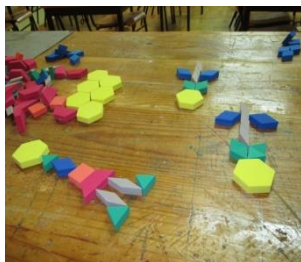

Disciplina de ARTES PLÁSTICAS - Contexto GRUPO/TURMA – 13:45h às 15:15h		
Data	Atitude da aluna	Observação complementar
28/01	A aluna apresentou-se agitada. Encaminhou-se para o seu lugar e foi acalmando e ouviu os esclarecimentos à turma sobre a nova disciplina. A meio da aula foi ajudar a prof. coadjuvante a montar a exposição de Artes Plásticas CEL.	C gosta de ajudar a expor os seus trabalhos.
4/02	Trabalho diagnóstico. C representou um padrão por repetição. Utilizou a régua e o escantilhão para representar o módulo (com ajuda). C iniciou a pintura do padrão com lápis de cor e revelou algum rigor na execução. Posteriormente utilizou o guache para a 2ª parte do padrão. Ouviu e seguiu as explicações da prof. coadjuvante. Lavou o material, arrumou o seu espaço e foi-lhe permitido sair mais cedo. (15:05)	C gosta de pintar com tinta e utilizar o pincel. Gosta de lavar os materiais.
11/02	Pintura de prato em chacota com tinta acrílica. C vestiu a bata com alguma resistência. Ajudou a distribuir as placas de madeira; foi buscar, com ajuda, um azulejo e trincha. Escolheu a cor vermelha para a pintura-base do seu prato. Pintou com alguma rapidez e pouco rigor. Logo que terminou a pintura quis outro prato e escolheu a cor azul. Lavou e arrumou o material e o seu espaço. Saiu no final da aula.	
18/02	Foi permitido a C sentar-se na mesa junto da colega E. Como os colegas estavam a concluir o trabalho anterior, C quis também pintar. No fim lavou e arrumou os materiais. Na 2ª metade da aula ajudou a distribuir as capas com o auxílio da prof. Coadjuvante, que indicava o nome do aluno. “Registou” o sumário como os colegas e observou o PPT sobre Cerâmica. Ajudou igualmente a recolher as capas. C revelou contentamento pela execução desta tarefa.	
25/02	Modelação: C não gosta de vestir a bata. A prof. Titular chama a atenção aos alunos que não têm bata/aventail. C deixa vestir a bata. Com o auxílio da prof. Coadjuvante organiza o material necessário para a realização de um suporte para incenso. Com ajuda faz uma lastra e um cogumelo. No fim lavou e arrumou os materiais.	
11/03	Modelação: C resiste a vestir a bata. Com o auxílio da prof. Coadjuvante organiza o material necessário para a realização de um boneco de neve. No fim lavou e arrumou os materiais. Por fim fica sentada a observar os colegas. É-lhe permitido sair mais cedo (15:00)	Devido a que no final da aula se instala uma maior agitação – os alunos circulam para a lavagem e arrumação dos materiais – a prof titular permite a saída de C.
18/03	Alguns resistências a vestir a bata no início da aula. Iniciou a tarefa com 2 interrupções para ir ao WC. Trabalhou com atenção e concentração a modelação de barro (hamburger) até às 14:45, hora em que manifestou rejeição à tarefa. Foi encaminhada para lavar os seus materiais e arrumar o seu espaço. Aguardou calmamente o final da aula, enquanto observava os colegas.	Poucos colegas usam bata/aventail. C gosta de lavar os materiais.
25/03	Manifestou alguma resistência a vestir a bata. Iniciou a tarefa (pintura) revelando alguma atenção até às 14:40. Foi lavar os seus materiais e arrumou o seu espaço. Aguardou (sentada) pelo final da aula, manifestando alguma agitação corporal à medida que ia observando os colegas.	Insistiu em pintar o boneco de neve de azul. Pintou o hambúrguer de vermelho dizendo que era ketchup. Demonstrou pouco rigor.

3º Período		
29/04	Aula teórica (figura humana). Muito bom comportamento. Ajudou na distribuição das capas. Esteve no seu lugar muito atenta à apresentação do PPT e da respetiva explicação.	
6/05	Alguma resistência para vestir a bata. E iniciar tarefa (desenho de flor no papel). Manifestou muita atenção/concentração e coordenação motora na pintura em vidro (contorno em relevo de uma flor). Quando terminou limpou o seu espaço e pediu para ir lanchar porque tinha fome... (14:55)	A prof titular mostrou e incentivou a aluna a representar a flor que tinha desenhado na aula individual. Elogiou o trabalho efetuado anteriormente. O lanche da aluna era, excecionalmente nesse dia, um bolo.
12/05	Vestiu bem a bata sozinha e apertou os botões. Trabalhou bem na pintura em vidro. Acatou as instruções à medida que trabalhava. Limpou o seu espaço e materiais. Terminou as tarefas às 14:55.	
20/05	No início da aula a aluna recusou-se a vestir a bata, produzindo sons, batendo na mesa. Foi chamada à atenção quer pela prof. Coadjuvante, quer pela prof. Titular que teve de interromper a aula. Quando a chama a atenção em tom autoritário, a aluna responde sempre “Ó professora, é a brincar.” Vestiu a bata após insistência da prof. Titular e iniciou a tarefa quando lhe sugeriu a aplicação de tinta com brilhantes na peça de vidro. Gradualmente vai acatando as instruções. Trabalhou durante 20 minutos. Após a conclusão do trabalho voltou a produzir sons oralmente ou batendo com os materiais Resistiu a lavar as mãos. Saiu às 14:35, após arrumar o seu espaço e pedir à professora para sair mais cedo.	C gosta de lavar os materiais, mas hoje resistiu inclusive a lavar as mãos! C esteve toda a manhã irrequieta, quer na aula individual de informática, quer nos corredores com as funcionárias, a fugir e a arrastar as sapatilhas produzindo um som agudo... De acordo com a docente de EE, o comportamento de C pode ser consequência de C ter feito anos na sexta-feira, 16, e ontem, segunda, não ter havido atividades letivas, dado ocorrerem os exames de 4º e 6º ano.
27/05	Resistiu a vestir a bata e a iniciar a tarefa. Imitou os colegas e “escreveu” o nome para identificar os trabalhos em vidro. Terminou a pintura em vidro. Falou algumas vezes alto, por vezes “à bebé”. Revelou alguma indisciplina velada. Foi chamada à atenção pela prof. Titular, acalmando em seguida, mas com intervalos pequenos de concentração. Como os colegas eram chamados à secretária para mostrar os trabalhos, C encaminhou-se várias vezes à secretária para mostrar o seu trabalho, seguindo de algum modo as instruções que lhe eram dadas.	C continua a não gostar de vestir a bata. Só 2 colegas usam avental... Os alunos fizeram a autoavaliação dos seus trabalhos. Atividade – Composição visual a partir de um pormenor de uma obra de arte. – à medida que os alunos terminavam a pintura em vidro, iniciavam esta atividade. Foi dado a C um pormenor de uma obra de Romero Brito.
3/06	C iniciou a aula com alguma impaciência em iniciar a tarefa. Quis de imediato ir buscar os materiais para iniciar a pintura de um prato em chacota. Escolheu a cor vermelha e misturou com amarelo. A prof. Coadjuvante fez referência à cor obtida por mistura (laranja). C teimou que era vermelho. Por fim, Chamou a prof. Titular e só depois é que aceitou que tinha pintado de cor de laranja.	As colegas E e S estavam a concluir a composição iniciada na aula anterior, tendo por base o pormenor de uma obra de arte. É dado a C uma folha A5, igual à das colegas. C tenta imitar o

Após terminar a pintura, tomou a iniciativa de ir lavar o material e arrumou o seu espaço.
De seguida manifestou intenção de se sentar junto das colegas E e S, pelo que foi concedido desde que continuasse a trabalhar. A professora pediu à aluna para desenhar algo que gostasse. A aluna observou os trabalhos das colegas e tentou representar as mesmas formas e cor. Manteve-se concentrada até ao final da aula.

desenho da colega E e tenta utilizar as mesmas cores. E e S começam a ajudar C, sugerindo a representação de alguns elementos e as cores.

Disciplina de ARTES PLÁSTICAS - Contexto INDIVIDUAL – 10:20h às 11:05h		
Data	Atitude da aluna	Observação complementar
18/9	Composição visual com folhas de árvore, alusiva ao Outono – técnica frotage.	Aula com prof. D
25/9	Representação de folhas de árvore.	Aula com prof. D
2/10	Modelação em plasticina. Textura por decalque de folhas de árvore.	Aula com prof. D
16/10	Diagnose sobre cor. Pintura a acrílico: composição com elementos de outono - decalque	1ª aula com a prof. Isabel A aluna apresenta-se um pouco tímida. Segue as instruções.
23/10	Pintura de um unicórnio – diagnose da técnica dos lápis de cor. Recorte de papel para a realização de Papel Maché. – Parceria com a prof. Ed. Especial.	Escolheu as cores dos lápis indiscriminadamente. A aluna gosta de rasgar o papel.
30/10	Composição visual sobre concordâncias: recorte de circunferências; seleção de cores; Preenchimento das circunferências com os dedos.	 C parece não conhecer as cores. Gosta do vermelho e do azul. C parece não gostar de sujar as mãos.
6/11	Comemoração do “Dia das Bruxas”: Seleção de imagens (fantasma e abóbora) para aplicação da técnica da pintura por impressão. C recusa-se a pintar. Foge da prof. Anda à volta da mesa. A prof. segura a aluna e senta-a numa cadeira. C fica sentada até terminar a aula.	 Início conturbado. Por questões organizacionais, a prof. e aluna mudaram de sala (B1.02) Transporte de materiais para o ATL.
13/11	 Recolha de folhas no recreio da escola. Pintura em tela – técnica de impressão de folhas.	Como o ATL torna-se distante para o transporte de materiais, a prof e aluna passaram a frequentar a sala B1.09. C aceitou a mudança.
20/11	Técnica de pintura com pastel seco sobre o Outono. Utilização de folhas.	

27/11	Realização de enfeites de Natal – árvore. Desenho de árvore por imitação. Contorno da árvore em papel vegetal, transposição e recorte.		Quando funcionária chega, C mostra o resultado final e fica contente quando o trabalho é elogiado.
4/12	A aluna não compareceu – ida ao médico.		
11/12	Realização de um postal de Natal.		
2º Período			
8/01	Desenho e pintura. Desenho de observação da Hello Kitty – a aluna desenhou por iniciativa quando a professora lhe apresentou a folha A4. Pintura de desenho impresso: as cores seleccionadas corresponderam à roupa que a aluna trazia vestida.		C trabalhou concentrada. Quando funcionária apareceu para a encaminhar para o ginásio, C ficou a ajudar a arrumar, antes de sair
15/01	Recorte e colagem de figuras geométricas. C realizou uma composição visual utilizando as figuras recortadas ocasionalmente. A prof. referia o nome de uma figura e solicitava a C que a colasse na folha A4.		C não correspondeu ao solicitado, quis colar as formas indiscriminadamente.
22/01	Seleção de imagens de estruturas arquitetónicas.  Representação de uma casa.		Alteração de sala. C não manifestou desagrado. C gosta de utilizar o computador.
29/01	Representação de arcos concordantes em estruturas arquitetónicas. A aluna desenha a sua casa. Observação de casas. C seleciona uma casa com piscina e representa-a. Comportamento assertivo.		C gosta de frequentar as aulas de natação. Por vezes fala no assunto.
5/02	Representação de imagens através de formas geométricas de esponja. A prof. representa uma flor. C imita. No final da aula ajuda a arrumar. Colocação dos elementos na caixa por camadas. Seleção de forma e cor. Comportamento assertivo.		C parece identificar algumas cores. Seleciona corretamente a cor e forma, separando-as por camadas. C gosta que se tire fotografias aos seus trabalhos.
12/02	Representação de uma casa através de figuras transparentes de tangram. Representação de um quadrado. Comportamento assertivo.		C imita corretamente a representação de casa. C tenta, por imitação, colocar as peças para a representação do quadrado. Só hesita na última peça.

19/02	Participação na sessão “Antártida aqui tão perto”	C entrou corretamente na sala, sentou-se no lugar indicado e manteve-se sempre atenta até ao final da sessão.
26/02	Realização de uma máscara de Carnaval: observação de máscaras no computador. C seleciona uma máscara de índia; seleção de materiais.	
12/03	A aluna não compareceu – ida ao médico	
19/03	Diálogo sobre a família. C fala da Bruna, do Paulo e da Fina. Por último, diz o nome da mãe e do pai. Quer escrever o sumário. Escreve uma letra e apaga muito. Alguma relutância em trabalhar. Por fim, diz que não sabe, quando lhe é pedido para representar o pai e a mãe. Com alguma relutância, C representa os progenitores. Representa a família à medida que a prof. vai referindo os elementos constituintes do rosto. Quando representa a mãe faz referência aos óculos e aponta para os seus.	A linguagem e o discurso de C não são muito perceptíveis. A professora associa os nomes de Bruna, Paulo e Fina, como sendo da sobrinha, cunhado e irmã, com conhecimento prévio. A aluna em conversação inicial, refere muitas vezes estes nomes e por esta ordem.
26/03	Continuação da máscara. Seleção de materiais. Recorte das tranças. Retrato da família: Conversação sobre os elementos constituintes do rosto e corpo. C representa o corpo (seios, sexo, mãos, pernas). Distinção entre cabelo liso e encaracolado.	
2/04	Organização da exposição “Mãos que falam...” C ajuda a professora. Comportamento assertivo.	
3º Período		
30/04	Exame “Key for schools”. Prof. em serviço oficial.	
7/05	A aluna não compareceu - médico	
14/05	Prof. em serviço oficial	
21/05	Exame nacional de Matemática	
28/05	Preparação da “Festa CEI”: C ajuda a prof. a organizar os trabalhos realizados na disciplina de EV e APLa (em contexto grupo/turma e individualmente). Acompanha a prof. à secretaria e pede fotocópia a cor de alguns trabalhos bidimensionais seleccionados. Ajuda no transporte dos trabalhos para o local da Exposição.	C gostou de ajudar na organização da exposição.
4/06	A docente chama a aluna para o auditório. C entra sem resistência e senta-se de acordo com o solicitado. Houve com atenção a coordenadora e demonstra satisfação aquando a apresentação do PPT com algumas das atividades que são realizadas na escola. Durante a transição entre a saída dos alunos do 4º ano e entrada dos alunos de 8ºano, e durante a apresentação do filme, C permanece sossegada. Mostra algum desagrado quando tem de se ausentar, mas obedece calmamente e sai silenciosamente.	Acolhimento dos alunos do 4º ano: A docente acompanha a coordenadora de escola ao auditório para o acolhimento dos alunos. Posteriormente, por motivos organizacionais, a docente continua no auditório a acompanhar uma turma de 8ºano no visionamento de um filme.
11/06	Prof. em serviço oficial	

Anexo 7

Grelha global das Observações

Grelha de Registos de Frequência dos Comportamentos Observados

EDUCAÇÃO VISUAL – Contexto Grupo/Turma – 13:45 h às 15:15 h										
Comportamentos Observados	1º Período									
	16/9	30/9	7/10	14/10	21/10	18/11	25/11	2/12	9/12	16/12
Entra corretamente na sala	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Dirige-se ao seu lugar	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Distribui capas									S	
Ouve as explicações da prof. Titular	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S
Ouve explicações da prof. Coadjuvante	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S
Organiza os seus materiais	CA	CA	CA	CA	N	N	N	CA	CA	CA
Colabora na atividade proposta	S	CA	CA	CA	N	N	N	CA	CA	S
Colabora na atividade a pares/ pequeno grupo									S	
Mostra interesse pela atividade	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S
Coloca o dedo no ar para falar com a prof. Titular	CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA	CA
Recusa-se a trabalhar		14:40	14:52	14:08	14:05	14:05	14:05		14:25	
Fala alto despropositadamente		S		S	X	X	X			
Postura incorreta				S	S	S	S			
Desafia prof. Coadjuvante							S			
Desafia prof. Titular							S			
Acata as instruções prof. Coadjuvante	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S
Acata as instruções prof. Titular	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Arruma os seus materiais	S	S	S	CA	CA	CA	CA	S	S	S
Circula na sala cumprindo as regras	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S
Sai da sala após autorização	14:30	14:50	15:00	14:20	14:15	14:15	Final aula	Final aula	Final aula	15:00

Legenda: S – sim; N – não; CA – com ajuda;

EDUCAÇÃO VISUAL – Contexto Grupo/Turma – 13:45 h às 15:15 h											
Comportamentos Observados	2º Período										
	6/1	13/1	20/1	27/1	3/2	17/2	24/2	10/3	17/3 Aula substituição	24/3	31/3
Entra corretamente na sala	S	S	N	N	N	S	N	S	N	S	S
Dirige-se ao seu lugar	S	S	S	S	S	S	N	N		S	S
Senta-se noutra mesa							S	S			
Distribui Capas						S					
Ouve as explicações da prof. Titular	S	S	N	N	N	S	S	S		S	S
Ouve explicações da prof. Coadjuvante	S	S	N	N	N	S	N		N	S	S
Organiza os seus materiais	S	S	N	N	N	CA	S	S		CA	S
Faz registos no caderno	S	S	S	S	N	S	S	S		S	S
Colabora na atividade proposta		S	14:10	14:05	N	S	N	S	N	CA	S
Colabora na atividade a pares/ pequeno grupo											
Mostra interesse pela atividade		S	S	14:15	N	S	N	S		S	S
Coloca o dedo no ar para falar com a prof. Titular	CA	CA	CA	CA	CA	S	CA			S	S
Ida ao WC	14:20									S	
Recusa-se a trabalhar	14:30		Início	Início	S		14:40		S		
Afia o lápis prolongadamente							S				
Fala alto despropositadamente			Início	Início	S		S		S		
Postura incorreta				Início	S		S		S		
Desafia prof. Coadjuvante				Início	S		AV		S		
Desafia prof. Titular				N	S		AV				
Acata as instruções prof. Coadjuvante	S	S	14:10	S	N	S	N		N	S	S
Acata as instruções prof. Titular	S	S	14:10	14:05	N	S	AV	S		S	S
Arruma os seus materiais	S	S	S	S	N	S	CA	S		S	S
Circula na sala cumprindo as regras	S	S	S	S	S	S	AV	S		S	S

Sai da sala após autorização	Final aula	Final aula	Final aula	Final aula	14:10	Final aula	Final aula	Final aula	13:55	Final aula	Final aula
------------------------------	---------------	---------------	---------------	---------------	-------	---------------	---------------	---------------	-------	---------------	---------------

EDUCAÇÃO VISUAL – Contexto Grupo/Turma – 13:45 h às 15:15 h											
Comportamentos Observados	3º Período										
	28/4	5/5	12/5	19/5	26/5	2/6	9/6				
Entra corretamente na sala		N	N								
Dirige-se ao seu lugar	DIA	CA	N								
Senta-se noutra mesa			S	E							
Distribui Capas	DO			X							
Ouve as explicações da prof. Titular		S	N	A							
Ouve explicações da prof. Coadjuvante	A	AV	N	M							
Organiza os seus materiais	G	S	N	E							
Faz registos no caderno	R	S	S	S							
Colabora na atividade proposta	U	S									
Colabora na atividade a pares/ pequeno grupo	P		14:20								
Mostra interesse pela atividade	A	S	S								
Coloca o dedo no ar para falar com a prof. Titular	M	CA	CA								
Ida ao WC	E										
Recusa-se a trabalhar	N	Início	Início								
Afia o lápis prolongadamente	T		Início								
Fala alto despropositadamente	O	Início	Início								
Postura incorreta		Início	Início								
Desafia prof. Coadjuvante		Início	Início								
Desafia prof. Titular		Início	Início								
Acata as instruções prof. Coadjuvante		AV	14:20								

Acata as instruções prof. Titular		S	14:10								
Arruma os seus materiais		S	S								
Circula na sala cumprindo as regras		S	S								
Sai da sala após autorização		Final aula	Final aula								

ARTES PLÁSTICAS – Contexto Grupo/Turma – 13:45 h às 15:15 h										
Comportamentos Observados	2º Semestre									
	28/1	4/2	11/2	18/2	25/2	11/3	18/3	25/3		
Entra corretamente na sala	N	S	S	S	S	S	S	S		
Dirige-se ao seu lugar	S	S	S	muda	S	S	S	S		
Distribui Capas / Materiais			S	S						
Ouve as explicações da prof. Titular	S	S	S	S	S	S	S	S		
Ouve explicações da prof. Coadjuvante	S	S	S	S	S	S	S	S		
Veste a bata sem resistência			N		N	N	N	N		
Colabora na atividade proposta	S	S	S	S	S		S	S		
Colabora na atividade a pares/ pequeno grupo										
Mostra interesse pela atividade	S	S	S	S			Início	Início		
Coloca o dedo no ar para falar com a prof. Titular		CA	CA			CA	CA	CA		
Ida ao WC							S			
Recusa-se a trabalhar							14:45	14:40		
Fala alto despropositadamente										
Postura incorreta										
Desafia prof. Coadjuvante										
Desafia prof. Titular										
Obedece à prof. Coadjuvante após advertência										

Obedece à prof. Titular após advertência									
Lava e arruma os seus materiais e limpa o seu espaço		S	S	S	S	S	S	S	
Circula na sala cumprindo as regras		S	S	S	S	S	S	S	
Observa, sentada, os colegas a trabalhar						S	S	S	
Sai da sala com autorização, após terminar tarefa	Final aula	Final aula	Final aula	Final aula	Final aula	Final aula	Final aula	Final aula	

ARTES PLÁSTICAS – Contexto Grupo/Turma – 13:45 h às 15:15 h

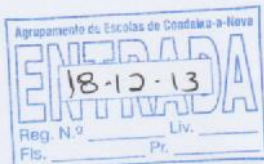
Comportamentos Observados	2º Semestre									
	29/4	6/5	12/5	20/5	27/5	3/6				
Entra corretamente na sala	S	S	S	N	S	S				
Dirige-se ao seu lugar	S	S	S	S	S	S				
Distribui Capas / Materiais										
Ouve as explicações da prof. Titular	S	S	S		NS	S				
Ouve explicações da prof. Coadjuvante	S	S	S		NS	NS				
Veste a bata sem resistência		N	S	N	N	S				
Colabora na atividade proposta	S	S		S	N	S				
Colabora na atividade a pares/ pequeno grupo			S			S				
Mostra interesse pela atividade	S	S	S	S	N	S				
Coloca o dedo no ar para falar com a prof. Titular	CA	CA	S	CA		S				
Ida ao WC										
Recusa-se a trabalhar				S						
Fala alto despropositadamente				S	S					
Postura incorreta				S	S					
Desafia prof. Coadjuvante				S	S					
Desafia prof. Titular				S	S					

Obedece à prof. Coadjuvante após advertência				N	NS						
Obedece à prof. Titular após advertência				S	NS						
Lava e arruma os seus materiais e limpa o seu espaço	S	S		CA	S	S					
Circula na sala cumprindo as regras	S	S		N	S	S					
Observa, sentada, os colegas a trabalhar	S										
Sai da sala com autorização, após terminar tarefa	Final aula	14:55	14:55	14:35	Final aula	Final aula					

Anexo 8

Pedido de autorização à Diretora do Agrupamento

Autorizado
18/12/2013
J. L. S.



Exma. Senhora
Diretora do Agrupamento de Escolas de
Condeixa-a-Nova

Isabel Maria de Almeida Correia Campos, professora do grupo 600 (Artes Visuais), do Quadro desta Escola, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a recolha e tratamento da informação relativa ao seu processo de lecionação das disciplinas de Educação Visual e de Artes Plásticas, à turma D, do 7.º ano, designadamente, da aluna com Necessidades Educativas Especiais, no âmbito de um estudo que se encontra a desenvolver no 2.º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial, Área de especialização de Cognição e Motricidade (5ª Edição, 2012/2014) na Escola Superior de Educação de Coimbra, sob o título *A Importância da Expressão Plástica no desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down*.

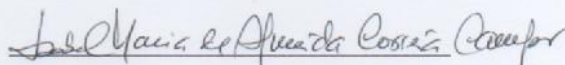
Esclarece-se ainda que os elementos recolhidos que pretende tratar neste contexto, se centram exclusivamente em estratégias de ensino e aprendizagem, operacionalizadas em sala de aula, e nos seus efeitos, garantindo-se escrupulosamente o anonimato dos alunos e em particular da aluna em questão, e a confidencialidade de situações a estes respeitantes.

Mais acrescenta que pretende recolher dados e registos de imagem no decurso de algumas aulas e no quadro do desenvolvimento regular de situações de aprendizagem. É de salientar que tais procedimentos só serão realizados mediante a autorização explícita dos encarregados de educação dos alunos da turma e em particular da encarregada de educação da aluna visada.

Este estudo pretende aferir da importância da expressão plástica no desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down, não se prevendo qualquer alteração à planificação de trabalhos, nem qualquer perturbação ao regular funcionamento das aulas destas disciplinas nesta turma. Havendo interesse e reconhecendo-se a relevância da análise e dos resultados obtidos, estes serão comunicados à Direção desta escola.

Do teor deste pedido será dado conhecimento ao Coordenador do Departamento de Expressões desta escola, bem como ao Coordenador de Directores de Turma do 3.º ciclo do Ensino Básico e ao Diretor da Turma D, do 7.º ano.

Antecipadamente grata e ao dispor para quaisquer informações adicionais, atenciosamente,


(Isabel Maria de Almeida Correia Campos)

Condeixa-a-Nova, 18 de Dezembro de 2013

Anexo 9

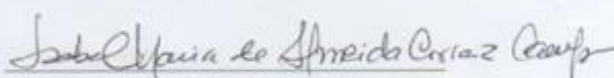
Pedido de autorização à Encarregada de Educação

Exmo. Senhor
Encarregado de Educação

Na qualidade de professora de Educação Visual/Artes Plásticas da sua educanda, venho solicitar a V. Ex.ª autorização para fotografar algumas atividades desenvolvidas durante as aulas, no âmbito de um estudo de mestrado que estou a desenvolver e com o objetivo específico de melhor analisar e refletir sobre a eficácia das estratégias utilizadas.

Acrescento que as imagens recolhidas se centram exclusivamente em estratégias de ensino e aprendizagem, operacionalizadas em sala de aula, e que serão escrupulosamente respeitados o anonimato dos alunos e a confidencialidade das situações.

Antecipadamente grata e ao dispor para quaisquer informações adicionais, atenciosamente,



(Isabel Maria de Almeida Correia Campos)

Condeixa-a-Nova, 18 de Dezembro de 2013

Declaração:

Eu, [assinatura] Encarregado de Educação do
aluno [nome], nº 7 do 7.º ano Turma
AUTORIZO (escrever AUTORIZO ou NÃO AUTORIZO), a
recolha de imagens nas aulas da disciplina de Educação Visual e de Artes Plásticas, com objetivos
pedagógicos.

Data: 8 de Janeiro de 2014

Assinatura do Encarregado de Educação: [assinatura]

